

JOSIMERI APARECIDA GREIN

FORMANDO EDUCADORES DO CAMPO

**CURITIBA
2011**

JOSIMERI APARECIDA GREIN

FORMANDO EDUCADORES DO CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação. Linha: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Sonia Maria Chaves Haracemiv

**CURITIBA
2011**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **JOSIMERI APARECIDA GREIN** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas: Dr^a SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV, Dr^a TÂNIA STOLTZ, Dr^a ONILZA BORGES MARTINS e Dr IGOR MARQUES arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"FORMANDO EDUCADORES DO CAMPO"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Dr ^a SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV		Aprovada
Dr ^a TÂNIA STOLTZ		APROVADA
Dr ^a ONILZA BORGES MARTINS		Aprovada
DR. IGOR MARQUES		APROVADA

Curitiba, 27 de maio de 2011.

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Matr. 135429

Dedico este trabalho ao amor da minha vida,
minha filha ***Camille Grein Citti***, que sem
sombra de dúvidas foi meu maior incentivo e
provavelmente quem mais sofreu com minha
ausência.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por me dar forças para superar todos os obstáculos decorrentes desta escolha;

Agradeço imensamente a minha orientadora, Prof^a Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv, pela sua paciência, dedicação, compreensão e conhecimento compartilhado;

Aos instrutores do SENAR-PR pela disponibilidade e principalmente a amizade;

Aos colegas do SENAR-PR, especialmente aos meus grandes amigos de departamento pelo incentivo, apoio e empenho efetivo no meu reingresso ao estudo e atividade acadêmica;

Ao meu pai José Alceu Grein (in memória), que sempre me deu forças e coragem para continuar;

À minha mãe, Renildes Grein, que acreditou em meu potencial e nunca me deixou desistir;

Ao meu irmão, Josnei José Grein e a minha querida cunhada Danielle Chistine Wolff Cruz, pela compreensão em meus momentos de angústia;

Especialmente, a minha princesa, Camille que soube compreender minha ausência;

E, a todos aqueles que de maneira direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho;

MUITO OBRIGADA,

RESUMO

A dissertação intitulada “Formando Educadores do Campo” caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, que tem como finalidade estudar concepções de formação do instrutor que ingressa no Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. O trabalho verifica que os instrutores do SENAR-PR, a partir de sua formação inicial, possuem necessidades e expectativas que devem ser atendidas para que os mesmos possam atuar como educadores. Desta forma, procurou-se demonstrar quais estratégias de ensino são necessárias e podem contribuir para a melhora na compreensão e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem do educando nos cursos do SENAR-PR. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário semi-estruturado, bem como, realizou-se a observação do instrutor por meio de um formulário próprio da instituição e análise de conteúdo. Para o desenvolvimento do trabalho discutiu-se a formação necessária para se formar um educador, foram enfocados aspectos acerca do histórico da agricultura, caracterização do sistema “s”, educação profissional, educação de adultos e outros. O trabalho concluiu que o educador do SENAR-PR percebe que a sua formação inicial não é suficiente para o atendimento às necessidades cotidianas da prática docente, pelas lacunas que observa no seu conhecimento profissional, necessitando, sobretudo de conhecimentos pedagógicos, do conteúdo didático e da leitura teórica do contexto social.

Palavras-chaves: Histórico da Agricultura. Caracterização do Sistema “S”. Educação Profissional. Educação de Adultos.

ABSTRACT

The dissertation is entitled "Shaping the Field Educators" is characterized as an exploratory research that aims to study the pedagogical training of the teacher who joins the Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Paraná. It verifies that the instructors SENAR-PR, from their initial training, have needs and expectations that must be met so that they can act as educators. Thus, we tried to demonstrate which teaching strategies are necessary and can contribute to the improvement in the understanding and improvement of teaching and student learning in courses SENAR-PR. To collect data we used a semi-structured questionnaire, and were held to observe the instructor through a form provided by the institution and content analysis. To develop the work discussed the training necessary to form an educator, were focused on the historical aspects of agriculture, characterization of the system "s", vocational education, adult education and others. The study concluded that the SENAR-PR educator realizes that their initial training is not sufficient to meet the needs of everyday teaching practice, observed that the gaps in your professional knowledge, especially in need of pedagogical knowledge.

Keywords: History of Agriculture. Characterization of the System "S". Vocational Education. Adult Education.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS.

ABREVIATURAS:

Apud - citado por;

Ex. – exemplo;

Etc. - e outras coisas;

Et al - e outros;

Op. cit. - obra citada;

Obs. – observação;

p. – página;

Séc. – século;

www - World Wide Web (rede de alcance mundial).

SIGLAS:

ANDEF – Associação Nacional de Defesa Vegetal;

CINTERFOR – Centro Internacional de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional;

CNA – Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil;

COFINS – Contribuição para Financiamento da Seguridade Social;

CSLL – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido;

DPC - Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha;

EJA – Educação de Jovens e Adultos;

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária;

FAEP – Federação da Agricultura do Estado do Paraná;

FETAEP – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná;

FIEP – Federação das Indústrias do Paraná;

FPR – Formação Profissional Rural;

GPS – Guia de Previdência Social;

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social;

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação;

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização;

OCEPAR – Organização das Cooperativas do Estado do Paraná;
OIT - Organização Internacional do Trabalho;
ONU - Organização das Nações Unidas;
PEI – Programa de Educação Integrada;
PIS – Programa de Integração Social;
PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar;
PS – Promoção Social;
SEA – Serviço de Educação de Adultos;
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas;
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio;
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural;
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte;
SESC - Serviço Social do Comércio;
SESI - Serviço Social da Indústria;
SEST - Serviço Social de Transporte.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - HISTÓRICO DA AGRICULTURA	17
1.1 EVOLUÇÃO DA AGRICULTURA	17
1.2 AGRICULTURA NO BRASIL	19
CAPÍTULO 2 - CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA “S”	22
2.1 A ATUAÇÃO DO SISTEMA “S”	25
2.1.1 Trajetória do SENAR	26
2.1.1.1 Formação profissional rural (FPR)	27
2.1.1.2 Promoção Social (PS)	28
2.1.2 Trajetória do SENAR no estado do Paraná	29
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	32
3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	33
3.2 ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO MEIO RURAL	36
CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO DE ADULTOS	38
4.1 NO PRINCÍPIO ERA PEDAGOGIA	40
4.2 AS PREMISSAS ANDRAGÓGICAS	43
4.2.1 Princípios Andragógicos	44
4.3 QUEM É O ADULTO NA ANDRAGOGIA?	45
4.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	47
4.4.1 As Primeiras Reformas educacionais no Brasil	47
4.4.2 Educação na Primeira República	48
4.4.3 O Estado Novo	49
4.4.4 Primeiras Campanhas de Alfabetização de Adultos	50
4.4.5 Mobilizações sociais e Alfabetização de Adultos	52
4.4.6 Os novos olhares para a EJA	53
4.4.7 Conferências Mundiais e Internacionais de Educação de Adultos	54
CAPÍTULO 5 - ABORDAGEM EDUCACIONAL DO SENAR-PR (2002 – 2011)	56
CAPÍTULO 6 – METODOLOGIA DE PESQUISA	66
6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	66
6.2 A COLETA DE DADOS	67
CAPÍTULO 7 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	70
7.1 PERFIL DO INSTRUTOR DO SENAR-PR	72
7.2 O EDUCADOR DO SENAR-PR	77
7.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS INSTRUTORES DO SENAR-PR	78
7.4 A METODOLOGIA DE ENSINO DO SENAR-PR NA VISÃO DO INSTRUTOR- EDUCADOR.....	83

7.5 O SENAR-PR DESENVOLVENDO O CONCEITO DE COMPETÊNCIA HUMANA	85
7.6 DIFICULDADES NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM O HOMEM DO CAMPO NA ÓTICA DO INSTRUTOR-EDUCADOR	89
7.7 QUALIFICAÇÃO PEDAGÓGICA E O DESEMPENHO DO INSTRUTOR NA SALA DE AULA COM O HOMEM DO CAMPO	91
7.8 TEMAS APONTADOS PELOS INSTRUTORES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA	92
CAPÍTULO 8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE 1	104
ANEXO 1	108
ANEXO 2	109
ANEXO 3	110
ANEXO 4	111

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva contribuir para a fundamentação e discussão que se instala a respeito da importância do trabalho pedagógico nos processos educativos não escolares manifestos no setor produtivo rural.

O advento da ciência e da técnica aplicadas cada vez mais ao desenvolvimento dos processos de produção material, a inserção da tecnologia avançada, flexibilizando e alterando substancialmente a organização, o planejamento na produção das mercadorias, acelerando a extração da mais valia relativa, a informatização dos dados, seu armazenamento e possibilidades de acesso em tempo real, a produção se constituem em novas formas de produzir e reproduzir a existência humana (MATTOSO, 1995).

O processo de globalização da economia permite [...] a reprodução ampliada do capital, compreendendo a concentração e a centralização, o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção em escala mundial [...]. A sociedade global já é uma realidade, não só em termos econômicos, mas também políticos, sociais e culturais [...]. Ocorre que o mesmo processo de globalização da cultura, caminhando junto [...] ainda que de forma desigual, globaliza também grupos e classes sociais. (IANNI, 1993, p. 47-50).

Globaliza-se a questão do desemprego, a qualificação/desqualificação do trabalhador, a desregulamentação do trabalho (contrato temporário e/ou parcial de trabalho) (ANTUNES, 1996).

A hegemonização das novas formas de comunicação e informação redefine os mecanismos de disseminação da informação, tornando os acontecimentos conhecidos em tempo real, o tempo da disseminação de uma concepção ideológica, que encontra eco no senso comum das classes dominantes e dos dominados (FERRETI, 1994).

Desta maneira, sem aqui desconsiderar o papel e a função social preponderante que a escola teve, ao longo desses anos, e tem no processo de emancipação da grande maioria da população dos Estados nacionais, outros espaços educativos se manifestam na sociedade capitalista mundializada (IANNI, 1996).

Levando em consideração o fenômeno educativo escolar e não-escolar do trabalhador rural, tema dessa investigação, é necessário repensar a formação do

pedagogo, para atuarem com competência epistêmico-política e técnica nestes novos cenários e relações sociais. Para tanto, é preciso fundamentar teórica e metodologicamente a compreensão da dimensão pedagógica implícita no espaço educativo não escolar.

A formação profissional, mundialmente, segue as orientações da Organização Internacional do Trabalho (OIT). No que se refere às Américas, o Centro Internacional de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional – CINTERFOR congrega os principais organismos da área e promove encontros e reuniões com o objetivo de formular declarações e cartas de princípios balizadores da formação profissional.

No Brasil, o Ministério do Trabalho e Emprego é responsável pela definição de políticas de formação profissional para o comércio e os serviços, para a indústria e para o meio rural, cabe aos organismos representativos destes segmentos estabelecerem os princípios e as diretrizes específicos de sua área de atuação.

Ao Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR cumpre a formulação dos pressupostos básicos, respeitar as recomendações da OIT, as resoluções do CINTERFOR, as políticas do Ministério do Trabalho e Emprego e as prioridades da agricultura nacional estabelecidas pela Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) e Federações Estaduais vinculadas. “É necessário considerar, ainda, os princípios da educação geral e de adultos, além dos condicionamentos socioeconômicos relativos ao capital-trabalho, tendo o ser humano como centro das atenções” (SENAR, 2005, v. 1, p. 09).

No meio rural brasileiro existem duas categorias de profissionais que constituem o público do SENAR: produtores e trabalhadores rurais, sendo para esses últimos que são desenvolvidos os cursos, no sentido de contribuir com a melhoria da sua qualidade de vida e aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes, para o desempenho mais eficiente das suas atividades no campo.

Desta forma, o SENAR atua em duas frentes de trabalho: realiza a Formação Profissional Rural (FPR), tendo por objetivo melhorar o desempenho do seu público alvo nas ocupações e ofertar novas oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, e a Promoção Social - PS que, diferente da formação profissional rural, não tem cunho profissionalizante, seu foco é melhorar a qualidade de vida, oferecendo cursos voltados a área de alimentação, saúde entre outros.

Na realização dos cursos de FPR e PS para o homem do campo, o SENAR-PR conta com profissionais terceirizados, que atuam com regularidade. Estes, para ingressar no sistema como instrutores, passam por capacitação técnica e metodológica em função de projetos específicos, definidos de acordo com a demanda detectada no campo. Normalmente, a capacitação técnica é ministrada por profissionais de competência reconhecida, não são necessariamente vinculados ao SENAR-PR. Já a metodológica, é ministrada por pedagogos pertencentes ao quadro efetivo dessa instituição.

Os programas de formação metodológica proporcionados pelo SENAR-PR integram a educação não formal, definida como “sistemizada, organizada, mas não estruturada em graus de ensino [...]” (SENAR, 2005, v. 6, p. 13).

Desta forma, é preciso um debruçar coletivo da equipe pedagógica do SENAR-PR visando propiciar maior conhecimento que possibilite uma transposição didática na orientação aos instrutores sobre as formas diferenciadas de se trabalhar com o público adulto, levando em consideração suas características peculiares.

O SENAR-PR, em seus 17 (dezessete) anos de atuação, tem como lema: aprender a fazer fazendo. Esta prática acabou sendo internalizada pelos instrutores que, desde então, se preocupam com o fazer e a habilidade manual do aluno, se preocupando com a efetiva aprendizagem do fazer do homem no campo.

Diante disso, como repensar a prática pedagógica, suas implicações e mudanças de atitudes e de posturas do instrutor, técnico de formação, para que passe a ter uma postura de educador. Desta forma, neste novo contexto proposto, o SENAR-PR se depara com o problema: Para atuar como educador do homem do campo qual o perfil pedagógico o profissional “instrutor” deve ter? Algumas questões norteiam a pesquisa:

- Qual é a concepção de educação que tem o atual instrutor do SENAR-PR?
- Que formação pedagógica esse instrutor deve ter para atuar junto ao produtor rural como educador?
- Quais as diferenças de posturas pedagógicas há entre instrutor de técnicas e de educador promotor de transformação social?
- Qual é a diferença entre a linguagem de um instrutor e a de um educador do campo?
- Que didática o instrutor do SENAR-PR precisa apreender para atuar como educador?

- Que estratégias pedagógicas devem ser utilizadas no processo ensino e aprendizagem do homem do campo?

Para realizar esse trabalho de investigação partiu-se dos seguintes pressupostos:

- O instrutor do SENAR-PR tem formação bancária, vem de uma escola tradicional, onde o professor é o detentor de todo o conhecimento, o aprendiz é um mero expectador no processo ensino e aprendizagem.

- A formação pedagógica do educador do campo se orienta pela mudança de postura: do tecnicismo ao sócio-cultural como mediador do conhecimento.

- O educador é capaz de instigar o aprendiz a buscar informações sobre o conteúdo a ser abordado e discuti-las, elaborando desta forma o seu conhecimento.

- O educador do campo utiliza o método dialógico.

- Os recursos didáticos na EJA do campo são dirigidos ao cotidiano das atividades rurais.

- O conteúdo de ensino do homem do campo está relacionado com as necessidades do trabalho rural.

- O educador do campo utiliza as novas tecnologias de informação e comunicação, visando uma aprendizagem significativa.

Visando a formação do educador do homem do campo como promotor da transformação social, esse trabalho investigativo tem os seguintes objetivos:

- analisar o perfil do instrutor do SENAR-PR;

- investigar junto aos instrutores as maiores dificuldades e necessidades sentidas por eles como educadores na assunção de posturas sócio-culturais;

- desenvolver oficinas didáticas, junto aos instrutores, em atendimento às dificuldades e necessidades apontadas pelos próprios;

- analisar a prática docente dos instrutores do SENAR-PR após orientação metodológica, visando identificar a ocorrência de transformação de postura pedagógica.

Para realização da pesquisa o estudo está assim estruturado:

Na introdução do trabalho a justificativa busca tecer a relevância do tema, tendo como foco de investigação o problema, a partir do qual questões norteadoras foram levantadas, o que possibilitou traçar os objetivos do estudo.

O Capítulo 1 traz uma retrospectiva histórica da agricultura, sua evolução até os dias atuais, focando principalmente a agricultura brasileira.

O Capítulo 2 é caracterizado o sistema “S”, bem como a atuação de cada instituição pertencente ao referido sistema. Aborda ainda a trajetória do SENAR, principalmente no estado do Paraná.

No Capítulo 3 é referenciada a educação profissional, com o intuito de compreendê-la melhor, fazendo-se um resgate histórico focado nos principais obstáculos encontrados desde seu surgimento. Será dado destaque às estratégias educacionais utilizadas pelo SENAR-PR desde 2002.

O Capítulo 4 tem como tema a andragogia, educação de jovens e adultos, quando será abordado, principalmente, a importância de se trabalhar o adulto de maneira diferenciada, tendo sempre como ponto de partida, a realidade a que o sujeito está inserido.

O Capítulo 5 descreve a metodologia de pesquisa adotada, as limitações e aspectos sobre a origem do trabalho.

O Capítulo 6 apresenta a análise dos dados levantados junto aos instrutores do SENAR-PR, revelando os resultados da pesquisa exploratória.

No Capítulo 7 serão apresentadas as considerações finais deste estudo.

Em suma, o presente trabalho propõe-se a discutir questões referentes a função do educador, destacando a sua importância. Para isso, é importante considerar, que a formação deve apresentar-se como um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas e prossegue ao longo da carreira, permeando toda prática profissional, numa perspectiva de formação permanente, devendo ser entendida como meta profissional.

CAPÍTULO I - HISTÓRICO DA AGRICULTURA

A origem da agricultura é obscura, admitindo-se que ela tenha surgido independentemente em diferentes lugares do mundo, há cerca de doze mil anos (ARRUDA, 1996). No início, se caracterizava pela sobrevivência, ou seja, o homem era caçador e coletor. Em pouco tempo, o homem percebeu que se continuasse apenas “retirando” logo não teria mais o que comer. Passou então a observar a natureza e notou que alguns grãos que eram coletados para a sua alimentação poderiam ser enterrados, isto é, semeados a fim de produzir novas plantas iguais às que os originaram.

Esta prática logo foi difundida, e com isso, e houve desta forma o aumento da quantidade de alimentos produzidos. As plantas começaram a ser cultivada próximas ao seu “habitat” natural, isso evitou às perigosas buscas realizadas a procura de alimentos.

Com o tempo os primeiros agricultores começaram a selecionar os grãos, levando em consideração suas características quanto ao tamanho, a produtividade e o sabor. Assim surgiu o cultivo das primeiras plantas, como o trigo e a cevada.

1.1 EVOLUÇÃO DA AGRICULTURA

O primeiro tipo de agricultura que se tem registro é a denominada antiga ou arcaica. É caracterizada pela utilização intensiva da força humana e animal nas plantações, é geralmente de subsistência. Todas as civilizações se utilizavam de algumas técnicas agrícolas consideradas rudimentares em relação às técnicas mais modernas, como o uso da enxada, da queima e do arado de tração animal, característicos desse tipo de agricultura. Embora ela não seja capaz de produzir regularmente grandes safras, ela é ainda muito difundida em diversas partes do mundo, especialmente entre os países subdesenvolvidos tropicais. Isso porque as tecnologias empregadas são simples e de baixo custo, mas de baixa produtividade (ARRUDA, 1996).

Utilizando-se de mais de meios tecnológicos, surge a agricultura contemporânea, que amplia a quantidade e a qualidade da produção. Nesta época, com a introdução de máquinas potentes, boa parte dos trabalhadores teve seus

postos de trabalho realocados, ou seja, deixaram de empregar sua força de trabalho diretamente no trato da terra, e agora exercem outras funções, tais como operar máquinas agrícolas, consertá-las e gerir a propriedade (ARRUDA, 1996).

Estão se formando, contemporaneamente, novas estruturas mundiais, que transformam a economia, a política e a sociedade. Ocorre uma racionalização crescente da atividade agrícola: o mundo da agricultura mudou da *plantation* para a empresa (VITULE, 1997, p. 45).

A agricultura moderna surgiu após a primeira fase da Revolução Industrial, situada entre o final do século XVIII e o final do século XIX, com base na utilização da energia a vapor e também da eletricidade. Neste período, houve grande investimento em tecnologia, surgindo máquinas que possibilitavam colher em quantidade, com qualidade e em menor tempo (ARRUDA, 1996).

Nesse período houve também grande desenvolvimento do conhecimento científico e a criação de novos tratos culturais, que foram introduzidos nas lavouras. Contudo, o principal fator de estímulo ao desenvolvimento e a modernização da agricultura foi a acumulação de bens de capital, que proporcionaram um aumento da capacidade de financiar máquinas modernas e, assim, a produtividade agrícola aumentou.

Como a produtividade agrícola aumentou rapidamente, e como a demanda por produtos agrícolas não aumentou, aconteceu neste período o êxodo rural, onde grande parte dos trabalhadores rurais foi buscar empregos nas cidades, gerando desta forma grandes processos de urbanização.

Produção agrícola e produção industrial são dois momentos de um mesmo processo. O aperfeiçoamento da técnica origina necessariamente uma demanda maior, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, da matéria-prima agrícola. Condições novas na produção do alimento levam a novas condições sociais do consumo alimentar. O alimento industrializado é reflexo da sociedade industrial. Ao longo da história, os padrões de consumo alimentar são profundamente modificados. É possível perceber-se uma tendência para a “ocidentalização” da produção e do consumo do alimento (VITULE, 1997, p. 47).

Esse fluxo de trabalhadores que migram para as áreas urbanas acaba por ser absorvido pelo setor industrial e de serviços, devido à velocidade de industrialização dos países atualmente.

1.2 AGRICULTURA NO BRASIL

A agricultura era uma prática conhecida pelos índios, que cultivavam a mandioca, o amendoim, o tabaco, a batata-doce e o milho, além de realizarem o extrativismo vegetal quer para alimentação quer para subprodutos como a palha ou a madeira, e ainda de frutas nativas como a jabuticaba, o caju, o cajá, a goiaba e muitas outras. Logo após o descobrimento, no período colonial, as riquezas naturais da terra não se revelaram promissoras, até a introdução da produção de cana-de-açúcar na região nordeste. Isto obrigou os portugueses a introduzirem a mão-de-obra escrava, capaz de realizar as duras tarefas de cultivo da monocultura (ARRUDA, 1996).

A concentração da riqueza e a formação de latifúndios geraram um sistema social quase feudal. A economia brasileira era em sua maior parte dependente da exportação do açúcar, mas pela falta de acesso aos mercados, e com muitos atravessadores, esta prática começou a declinar na segunda metade do século XVII. Muitas regiões produtoras passaram a diversificar a produção, plantando algodão ou, no Recôncavo Baiano, tabaco ou cacau. Neste período, a estrutura social predominante era a arcaica, utilizando baixa tecnologia agrícola (ARRUDA, 1996).

Ainda no final do período colonial o café foi introduzido no país. Mas foi somente após a independência que a produção se consolidou na região Sudeste, sobretudo no estado de São Paulo. A exportação, que no começo do século XIX era de 3.178 mil sacas de 60 kg, passou a 51 milhões e 361 mil sacas, nas décadas de 1880 e 1890 - saltando de 19% para cerca de 60% do total da exportação do país (ARRUDA, 1996).

Esse enorme peso econômico fez surgir uma nova oligarquia dominante no Brasil, os chamados Barões do Café. Apressou, ainda, os movimentos de imigração, com o fim da escravidão, atingindo seu ápice nas chamadas política do “café-com-leite”.

O café tomou um impulso muito forte a partir da década de 1820 a 1930 quando foi criado o município de Londrina no Paraná, que trouxe para a região um fluxo muito intenso de pessoas para trabalharem nos cafezais, principalmente oriundos dos estados de São Paulo e Minas Gerais, após problemas econômicos a atividade cafeeira começou diminuir a sua força (nesta época o Paraná era o maior produtor de café do Brasil e também o maior exportador), mas a atividade ainda

perdurou na região, como principal, por mais quatro décadas até 1975, quando um conjunto de problemas (econômicos, climáticos e político-institucionais) trouxe a desestruturação da atividade na região, com impactos em várias áreas, como sociais o maior fluxo migratório da história do Brasil 1,5 milhão de pessoas saíram do campo, aproximadamente 100 mil propriedades foram afetadas com o abandono das áreas de café o solo ficou exposto a erosão e degradação (NASCIMENTO; PIZAIA; CAMARA, 2007).

Além do café outras culturas tiveram crescimento ainda no século XIX, como o fumo e o cacau, na Bahia, e a borracha na Amazônia. Em 1910 a borracha representava em torno de 40% das exportações.

A partir de 1960 o Estado brasileiro passa a ter papel fundamental na política agrícola brasileira tendo atuado em várias esferas, normativa, financeira, fiscal, produtiva e previdenciária (DAVID; CORRÊA, 2002).

Na esfera normativa, o Estado teve atuação importante na regulação da questão agrária, trabalhista e produção. Na fiscal e financeira administra a política financeira e os incentivos fiscais e fomento a produção. Na esfera produtiva o Estado não atua diretamente, mas trabalha com as unidades de pesquisa para geração de tecnologia em todas as áreas. Na questão previdenciária o produtor estava totalmente desassistido pelo Estado, assim foi regulamentada a entrada deste cidadão brasileiro no sistema de previdência e saúde pública.

Em 1973, durante o regime militar, foi criada a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA, com o objetivo de diversificar a produção agrícola. Este órgão foi responsável pelo desenvolvimento de novos cultivares, adaptados às condições peculiares das diversas regiões do país. Teve início a expansão das fronteiras agrícolas para o cerrado, e latifúndios monocultores com a produção em escala semi-industrial de soja, algodão e feijão (ARRUDA, 1996).

O estado brasileiro foi o grande responsável pela expansão da atividade agrícola por meio dos programas de financiamento, subsídio de juros e incentivos a comercialização, como mostra Waquil (2002), no início dos programas 1960/70 os principais beneficiados eram as culturas para exportação como soja, cana-de-açúcar e café, na sequência, outras culturas foram incorporadas ao Sistema Nacional de Crédito Rural como o trigo e culturas de subsistência, mas na década de 80 ocorreu uma diminuição do volume de recursos disponibilizados que acarretou num encolhimento do setor no Brasil.

Na década de 90 retomaram-se os incentivos inclusive com a criação do PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) que democratizou o crédito agrícola para os produtores com pequenas e médias propriedades, trazendo o setor agrícola brasileiro para o atual patamar de um dos principais exportadores mundiais de vários produtos.

A partir de 1994, com a estabilização monetária do Plano Real, o modelo agrícola brasileiro passou por uma radical mudança. O mercado passou a financiar a agricultura que, assim, viu fortalecida a cadeia do agronegócio, desde a substituição da mão-de-obra por máquinas (houve uma redução da população rural brasileira, que caiu de 21 milhões e 700 mil, em 1985, para 17 milhões e 900 mil pessoas em 1995), passando pela liberação do comércio exterior (diminuição das taxas de importação dos insumos), e outras medidas que forçaram os produtores brasileiros a se adaptarem às práticas de mercado globalizado. O aumento da produtividade, a mecanização (com redução dos custos) e profissionalização marcam esse período (ARRUDA, 1996).

CAPÍTULO 2 - CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA “S”

A Constituição Federal prevê no Artigo 149, três tipos de contribuições que podem ser instituídas exclusivamente pela União:

- contribuições sociais;
- contribuição de intervenção no domínio econômico e;
- contribuição de interesse das categorias profissionais ou econômicas.

Essa última, é que fornece o fulcro legal para a exigência de um conjunto de onze contribuições que, por motivos óbvios, convencionou-se chamar de Sistema S.

As receitas arrecadadas são repassadas a entidades, na maior parte de direito privado, que devem aplicá-las conforme previsto na respectiva lei de instituição.

As entidades em questão são as seguintes:

CONTRIBUIÇÕES COMPONENTES DO "SISTEMA S"			
ENTIDADE	FINALIDADE	LEI DE CRIAÇÃO	ALÍQUOTA E INCIDÊNCIA
Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA	Aplicação na prestação de serviços sociais, no meio rural e em programas de aprendizado das técnicas no campo.	Lei nº 2.613, de 23/09/55	Contribuição Básica: 2,5% paga pelas indústrias relacionadas no art. 2º do Decreto Lei 1.146/70, inclusive cooperativas de cana-de-açúcar, laticínios, beneficiamento de café e de cereais.
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI	Organização e administração de escolas de aprendizagem industrial, estendida às de transporte e comunicações.	Lei nº 4.048, de 22/01/42	1,0% incidente sobre o total da remuneração paga pelas empresas do setor industrial aos empregados.
Serviço Social da Indústria - SESI	Organização e administração de escolas de aprendizagem industrial, estendida às de transporte e comunicações.	Lei nº 9.403, de 25/06/46	1,5% incidente sobre o total da remuneração paga pelas empresas do setor industrial aos empregados e avulsos que prestem o serviço durante o mês.
Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio - SENAC	Financiamento de atividades de organização e administração de escolas de aprendizagem comercial.	Lei nº 8.621, de 10/01/46	1,5% incidente sobre o total da remuneração paga pelas empresas do setor industrial aos empregados e avulsos que prestem o serviço durante o mês.
Serviço Social do Comércio - SESC	Aplicação em programas que contribuam para o bem estar social dos empregados e suas famílias, das empresas relacionadas	Lei nº 9.853, de 13/08/46	1,0% incidente sobre o total da remuneração paga pelas empresas comerciais aos empregados e avulsos que lhe prestem serviços.
Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha - DPC	Financiamento de atividades de ensino profissional marítimo.	Lei nº 5.461, de 25/06/68	2,5% incidente sobre o total da remuneração paga pelas empresas vinculadas ao setor marítimo aos empregados e avulsos.
Fundo Vinculado ao Ministério da Aeronáutica - Fundo Aeroviário	Financiamento de atividades de ensino profissional aeronáutico, de tripulantes, técnicos e de especialistas civis.	Dec. Lei nº 1.305, de 08/01/74	Alíquota básica: 2,5% incidente sobre o total de remuneração paga pelas empresas vinculadas ao setor aeroaviário aos empregados e avulsos que lhe prestem serviço em cada mês.

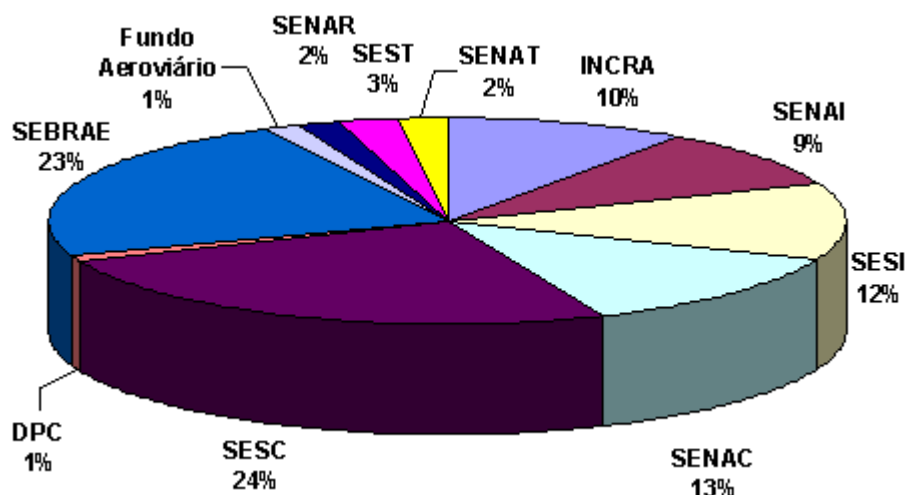
ENTIDADE	FINALIDADE	LEI DE CRIAÇÃO	ALÍQUOTA E INCIDÊNCIA
Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR	Organização, administração e execução de ensino, da formação profissional rural e a promoção social do trabalhador rural.	Lei nº 8.315, de 23/12/91	Alíquota básica: 2,5% incidente sobre o total de remuneração paga a todos os empregados pelas pessoas jurídicas de direito privado ou a elas equiparadas que exercem as atividades agroindustriais, agropecuárias, sindicatos, federações e confederações patronais rurais, empresa associativa sem produção rural, agenciadora de mão-de-obra rural.
Serviço Social de Transporte - SEST	Gerenciamento, desenvolvimento e execução de programas voltados à promoção social do trabalhador em transporte rodoviário e do transportador autônomo, nos campos de alimentação, saúde, cultura lazer e segurança do trabalho.	Lei nº 8.706, de 14/09/93	1,5% calculado sobre o montante da remuneração paga aos empregados (no caso de empresa de transporte rodoviário) ou 1,5% calculado sobre o salário de contribuição previdenciária dos transportadores rodoviários autônomos.
Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT	Gerenciamento, desenvolvimento e execução de programas voltados à promoção social do trabalhador em transporte rodoviário e do transportador autônomo, nos campos de alimentação, saúde, cultura lazer e segurança do trabalho.	Lei nº 8.706, de 14/09/93	1,0% calculado sobre o montante da remuneração paga aos empregados (no caso de empresa de transporte rodoviário) ou 1,0% calculado sobre o salário de contribuição previdenciária dos transportadores rodoviários autônomos.

FONTE: <http://www.receita.fazenda.gov.br>

A criação desses organismos, e respectivas fontes de receita, remontam a década de 40, somente os quatro últimos (SEBRAE, SENAR, SEST e SENAT) foram instituídos após a Constituição de 1988. Em geral, as contribuições incidem sobre a folha de salários das empresas pertencentes à categoria correspondente e destinam-se a financiar atividades que visem ao aperfeiçoamento profissional e à melhoria do bem estar social dos trabalhadores.

Tomando como base o ano de 1998 (último dado disponível no site da Receita Federal), pode-se analisar a distribuição relativa das receitas do Sistema S.

Abaixo, gráfico da participação relativa das contribuições:



FONTE: <http://www.receita.fazenda.gov.br>

A concepção dessas contribuições criou uma situação ímpar em que, embora as receitas delas resultantes sejam cobradas e arrecadadas por órgão do serviço público federal (no caso, o INSS), a arrecadação obtida é integralmente repassada a entidades cuja administração não é diretamente vinculada ao governo. Em outras palavras, embora as contribuições decorram da legislação federal e sejam coletadas pela União, os recursos arrecadados não se destinam a atender à programação financeira do Estado.

A manutenção desses institutos no sistema tributário depende, basicamente, da percepção de toda a sociedade dos benefícios resultantes da aplicação de suas receitas em relação com os custos suportados para obtê-las.

Tal como na seguridade social, em que toda a população, especialmente os empresários, são chamados a contribuir para garantir assistência social a milhões de brasileiros sem as condições mínimas de renda, também na criação do dos “S”, os empresários foram convocados a participar do financiamento do sistema, mediante a contribuição de todos, sem exceção. O fato de ter sido essa contribuição determinada por lei, compulsoriamente, dando-lhe um caráter público, em nenhuma hipótese configurou uma imposição de caráter tributário.

As contribuições destinadas às entidades de serviço social e de formação profissional, vinculadas ao sistema sindical, apesar de criadas por lei e cobradas compulsoriamente, não têm caráter tributário, nem se incluem nas contribuições (PIS, COFINS e CSLL) destinadas a financiar a seguridade social, como, aliás, ressalvado pelo artigo 240 da Constituição Federal.

É importante ressaltar que, há mais de meio século, o sistema “S”, sustentado por contribuições obrigatórias, integralmente aportadas pelo setor privado, vem sendo administrado pelo empresariado, dentro da estrutura do sistema sindical, que lhe confere maior responsabilidade, supervisão e vigilância. Vigilância esta, feita por parte do Governo, que possui representantes no Conselho Fiscal, assim como no Conselho Nacional e nos Conselhos Regionais dessas entidades.

Além disso, essas entidades prestam contas, regularmente, ao Tribunal de Contas da União e, mais recentemente, todos os seus atos de gestão orçamentária, financeira e patrimonial são submetidos a auditorias regulares dos órgãos de controle interno do Governo Federal.

2.1 A ATUAÇÃO DO SISTEMA “S”

A organização dos “S” está intimamente vinculada à educação profissionalizante, cujo imperativo se revelou, claramente, durante e após a Segunda Guerra Mundial, quando vieram à tona os fantásticos avanços tecnológicos da segunda revolução industrial. Nesta época, o então presidente, Getúlio Vargas, percebeu a importância dessa evolução e tratou de criar as bases necessárias ao parque industrial brasileiro, ao mesmo tempo em que cuidava da preparação da mão-de-obra qualificada, mediante a implantação das escolas de aprendizes (Constituição de 1937), a obrigatoriedade dos cursos de aperfeiçoamento profissional (Decreto-lei nº 1.238/1939) e, mais tarde, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Decreto-Lei nº 4.048/1942).

A criação dessa instituição constituiu uma verdadeira revolução no sistema educacional brasileiro, abrindo as portas do ensino profissional para milhões de jovens, que iriam guarnecer o “chão das fábricas”, assim chamados os que, ao nível do ensino médio, dariam suporte às novas indústrias e às cadeias comerciais que se multiplicavam, rapidamente.

Desde então, o chamado sistema “S” vem atendendo à demanda do mercado de trabalho, criando condições que, ao mesmo tempo, treinam mão-de-obra especializada e desenvolvem ações voltadas ao atendimento e à formação social dos trabalhadores.

A ação educacional desenvolvida por eles data de 1942, quando foi criada a primeira entidade do sistema “S”, o SENAI. Nesta época, empresários e organizações sindicais uniram forças para a luta a favor da erradicação do analfabetismo, participando da primeira campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, buscando, junto com a alfabetização, atuar na capacitação profissional e no desenvolvimento comunitário (ZANON; NARDELLI; FRASON, 2008).

Particularmente, o Sesi e o Senai sempre estiveram presentes, desde a sua fundação ao atuarem nas duas dimensões de escolarização do adulto trabalhador: - na função suplência que visa à educação regular, e sua função suprimimento, com vistas à educação continuada.

Já os outros integrantes do sistema “S”, têm suas propostas de cursos vinculadas à atualização, ao aperfeiçoamento e à complementação de currículos

escolares, favorecendo a aquisição de habilidades que auxiliam o trabalhador na execução de tarefas inerentes ao âmbito específico de sua profissão.

Segundo o INEP (CENSO, 1999), a Educação Profissional que atende obviamente a Jovens e Adultos, tem 2.8 milhões de adultos no país. Esse censo atingiu Escolas Técnicas Federais, Estaduais, Municipais e Privadas, e que na última categoria se incluem o sistema “S”, as instituições empresariais, as sindicais, as comunitárias e as filantrópicas conhecidas.

O censo revelou ainda, que o maior atendimento dessas instituições destina-se aos cursos básicos que são da modalidade não formal e são abertos a qualquer pessoa interessada, independente de seu nível de escolaridade. Por sua característica de informalidade, o INEP salienta que eles possuem duração variável e são destinados a qualificar, requalificar e profissionalizar trabalhadores, sem estarem sujeitos a nenhuma regulamentação curricular ou obrigatoriedade de modelos rígidos de ação.

2.1.1 Trajetória do SENAR

Foi criado pela Lei Federal n. 8.315 de 23 de dezembro de 1991, nos termos do Artigo 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, onde previa sua criação nos moldes do SENAI e SENAC e regulamentado pelo Decreto n. 566, de 10 de junho de 1992.

O SENAR é uma instituição de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil - CNA e dirigida por um Conselho Deliberativo, de composição tripartite e paritária, por ser composto por representantes do governo, da classe patronal rural e da classe trabalhadora, com igual número de conselheiros.

O Conselho Deliberativo exerce a direção superior e a normatização das atividades do SENAR, no que se refere ao planejamento, estabelecimento de diretrizes, organização, controle e avaliação de toda a instituição. Já o Conselho Fiscal, é responsável pela fiscalização de toda a parte financeira e orçamentária da instituição.

O SENAR, não tem fins lucrativos, tem como principal fonte mantenedora de sua estrutura operativa a contribuição compulsória dos produtores rurais sejam eles pessoas físicas ou jurídicas. Qualquer produto rural que seja de origem animal ou

vegetal, extrativismo ou cultivado, no momento de sua primeira comercialização é tributado em 0,2% e 0,25% (produtor rural pessoa física e jurídica, respectivamente) sobre seu valor de venda em favor do SENAR-PR. Esta contribuição é recolhida pelo INSS por meio da Guia de Previdência Social – GPS.

A estrutura organizacional do SENAR conta com 27 administrações regionais, localizadas em todas as Unidades da Federação, e uma administração central, situada na capital federal. Cumpre às administrações regionais a função de planejar e operacionalizar a formação profissional rural e a promoção social, conforme seus recursos financeiros, materiais e contingente humano disponível. Cabe à administração central a responsabilidade de acompanhar, coordenar e assessorar as administrações regionais, garantindo a unidade institucional.

Para a realização efetiva e organizada dos eventos, as administrações regionais contam com o trabalho de três tipos de agentes: mobilizadores, instrutores e supervisores.

O mobilizador é o agente responsável pela organização dos eventos do SENAR. Entre suas responsabilidades encontram-se o recrutamento e a seleção da clientela (conforme os pré-requisitos de cada ocupação e atividade), a escolha dos locais dos eventos e a sua divulgação.

O instrutor é o agente que conduz o processo ensino-aprendizagem. O quadro de instrutores do SENAR é composto por profissionais de diversas áreas, como veterinários, agrônomos, técnicos agrícolas, artesãos, dentre outros. Para atuarem como instrutores, os profissionais devem passar por treinamentos de metodologia da FPR e PS, ministrados por técnicos das administrações regionais ou por técnicos da administração central.

O supervisor é o agente que acompanha, orienta, avalia e coordena os trabalhos realizados pelo instrutor e pelo mobilizador, retificando e/ou ratificando as atividades desenvolvidas por eles. A supervisão é realizada por técnicos do SENAR, sendo sua atuação essencial para a qualidade dos trabalhos da instituição.

2.1.1.1 Formação profissional rural (FPR)

A formação profissional rural (FPR) é uma das vertentes de trabalho do SENAR que se caracteriza por ser um processo educativo, não-formal, participativo

e sistematizado, possibilitando ao indivíduo a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho de uma ocupação (profissão).

As ações de FPR são realizadas de acordo com as necessidades e interesses dos trabalhadores e produtores rurais, e baseiam-se no estudo do mercado de trabalho, que fundamenta e alicerça o SENAR para o desenvolvimento de ações mais contextualizadas com as necessidades e interesses das comunidades rurais. As programações utilizadas pelo SENAR para atender seu público se caracterizam da seguinte forma:

- Qualificação: capacita o indivíduo para o exercício de uma ocupação, mediante o domínio de todas as tarefas e operações pertinentes. Destina-se a pessoas candidatas ao primeiro emprego ou a adultos que queiram mudar de profissão.
- Aprendizagem Rural: destina-se a jovens com idade entre 14 e 18 anos, sendo organizada em tarefas de complexidade progressiva, de acordo com o desenvolvimento físico e psicológico do aprendiz. Esta natureza é desenvolvida no ambiente de trabalho, seguindo os aspectos da legislação vigente:
- Aperfeiçoamento: utilizada quando o público beneficiário já exerce determinada ocupação, necessitando, entretanto, melhorar o desempenho em determinados segmentos da profissão.
- Atualização: utilizada quando o público beneficiário necessita de novos conhecimentos ou habilidades para o exercício de sua ocupação, em decorrência de mudanças tecnológicas no processo produtivo.
- Especialização: desenvolvida quando o público beneficiário pretende aprofundar seus conhecimentos em área específica de uma ocupação.

2.1.1.2 Promoção Social (PS)

Promover socialmente é, antes de tudo, despertar e incentivar as habilidades inerentes a todo o ser humano, desenvolvendo sua consciência crítica e possibilitando-lhe maior participação na vida da comunidade e melhoria de vida.

Entre os eventos realizados pelo SENAR, a promoção social (PS) vem, a cada ano, merecendo destaque por sua abrangência e alcance junto às comunidades rurais do Brasil. Dentre as estratégias de desenvolvimento enfatizam-se os cursos, seminários, encontros e torneios.

Dentre os aspectos da PS, destacam-se os seguintes:

- Educativo: o SENAR, por ser uma instituição de educação por excelência, baliza suas atividades da PS dentro do enfoque educativo, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, numa perspectiva de crescimento do ser humano como cidadão, no meio em que vive.
- Preventivo: considerando-se o conteúdo educativo das atividades de PS, as atuações do SENAR apresentam caráter preventivo. Prevenção é a ação antecipada para evitar que algo não desejável ocorra. Isso se cumpre no SENAR, quando se desenvolvem atividades como prevenção de doenças, combate à desnutrição e ao desperdício, incentivo à preservação e à conservação ambiental.

As atividades de PS se complementam às de FPR, entende-se que, nas condições do meio rural brasileiro, os benefícios relativos à melhoria da qualidade de vida do trabalhador, do produtor rural e de suas famílias, principalmente em relação à educação, saúde, alimentação, nutrição, cultura, esporte e lazer, ainda estão muito aquém do desejável. Por isso, é necessário que as atividades da PS sejam propulsoras da profissionalização dos trabalhadores.

2.1.2 Trajetória do SENAR no estado do Paraná

Em caráter provisório o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Administração do Estado do Paraná – SENAR-PR, iniciou suas atividades em 1993, mediante convênio entre a Confederação Nacional de Agricultura – CNA e a Federação de Agricultura do Estado do Paraná – FAEP.

No Paraná, o SENAR é administrado por um Conselho formado por representantes dos produtores, dos trabalhadores e das classes produtivas. Nele constam a Federação da Agricultura do Estado do Paraná – FAEP, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná – FETAEP, o SENAR Administração Central, as classes produtoras indicados pela Federação das Indústrias do Paraná – FIEP e a Organização das Cooperativas do Estado do Paraná – OCEPAR.

A missão é a de desenvolver ações de Formação Profissional Rural (FPR) e atividades de Promoção Social (PS) voltadas às pessoas do meio rural, contribuindo com sua profissionalização, integração na sociedade e melhoria da qualidade de vida.

Os objetivos básicos que norteiam todas as ações do SENAR-PR são orientados pelo SENAR Administração Central:

- [...] - organizar, administrar e executar em todo território estadual a Formação Profissional Rural e a Promoção Social do trabalhador rural;
- assistir as entidades empregadoras na programação e elaboração de programas de treinamento no próprio emprego;
- estabelecer e difundir metodologias de Formação Profissional Rural;
- coordenar, supervisionar e fiscalizar a execução dos programas e projetos de Formação Profissional Rural e Promoção Social;
- assessorar o governo federal em assuntos de Formação Profissional Rural e Promoção Social;
- assistir o pequeno produtor rural, ensinando novos métodos para a execução de seu trabalho;
- estimular a permanência do homem no campo, despertando o seu interesse e incentivando-o a produzir mais, trabalhando melhor (BRASIL, 2007, p. 13).

Desde o início de suas atividades, o SENAR-PR estabeleceu seu programa de trabalho fundamentando-se em alguns princípios estabelecidos em suas Diretrizes de Ação e que permanecem até os dias atuais, são eles:

- atingir a grande massa de trabalhadores rurais;
- priorizar a qualificação dos que se encontram em estágios mais atrasados em cada segmento;
- mobilizar todo potencial da sociedade organizada, tais como: sindicatos, cooperativas, estabelecimentos de ensino, órgãos do governo e entidades privadas, estabelecendo acordos de cooperação para trabalhos conjuntos;
- maximizar os resultados dos recursos financeiros disponíveis, procurando utilizá-los num modelo de gestão de baixos custos, privilegiando as atividades fins;
- ações de formação profissional modulares, com alta capilaridade, propiciando igualdade de oportunidades;
- combinar qualificação com promoção social, de forma a orientar o trabalhador/produtor a tirar o melhor proveito econômico e social de seu trabalho e/ou propriedade (BRASIL, 2007, p. 16).

Baseado nestes princípios, a preocupação do SENAR-PR centrou-se sempre na figura do trabalhador rural, tanto que o primeiro curso realizado foi o de aplicação correta de agrotóxicos, mediante parceria com a Associação Nacional de Defesa Vegetal - ANDEF, visando reduzir os casos de intoxicação e mortes e evitar danos ao meio ambiente pelo uso incorreto de defensivos agrícolas.

Cabe ressaltar, que as atividades e o rol de cursos promovidos são efetivados segundo a demanda do mercado, sendo, ano a ano acrescentados novos cursos à sua programação. Hoje em dia, o SENAR-PR tem 265 cursos disponíveis, gratuitamente, ao produtor/trabalhador rural. Em 2009, o SENAR-PR realizou 8.558 cursos de formação profissional rural e 2.147 cursos de promoção social (Anexo 1),

atendendo 214.935 produtores e trabalhadores rurais nas áreas de formação profissional e promoção social (Anexo 2).

Para atender melhor o aluno (produtor e o trabalhador rural), além da sede em Curitiba, o SENAR-PR conta com o auxílio de quinze supervisores regionais, distribuídos demograficamente no estado do Paraná (Anexo 3).

[...] o aluno trabalhador é concebido com um ser social que traz experiências de vida e conhecimento acumulados. Um sujeito fazedor de história que intervém na realidade e que se constrói nas ações coletivas. Um ser integral, cujas dimensões cognitivas, físicas, emocionais, econômicas, políticas, sociais, culturais, éticas e estéticas e espirituais interagem no processo de construção do conhecimento (FÁVERO, 2007, p.45).

Cada supervisor tem sob sua responsabilidade em média 30 municípios e cabe a ele, coordenar a sua regional de forma a atender as demandas locais de cursos.

Além disso, o SENAR-PR conta também com dois centros de treinamento, um localizado em no município de Ibiporã e o outro em Assis Chateaubriand, onde são oferecidos cursos de longa duração.

Nos centros de treinamento, além do produtor rural receber gratuitamente o curso, recebe também a alimentação e a hospedagem durante o curso.

Para compreender melhor a atuação do SENAR-PR dentro da educação profissional, será apresentado no próximo capítulo, um breve histórico ressaltando as maiores mudanças sofridas no meio educacional profissional e que, de certa forma, influenciaram a constituição da educação profissional que temos hoje em dia.

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação profissional no Brasil vem conquistando, a partir das duas últimas décadas, importante espaço nas discussões educacionais. A nova ordem econômica mundial, os impactos provocados pelas mudanças tecnológicas e as novas formas de gestão das organizações e estruturação do mundo do trabalho têm provocado na sociedade, de um modo geral, a percepção de que a educação profissional deve estar relacionada à educação geral.

Até meados da década de 70, a rigidez na estrutura das organizações, bem como, a separação imposta entre os profissionais responsáveis pelo planejamento e organização e aqueles responsáveis pelo fazer – a mão-de-obra – reforçavam a idéia tradicional de que a formação profissional era um processo destinado aos “desvalidos da sorte”. Herança do período escravocrata, esta idéia considerava o trabalho manual uma atividade menos nobre, relegando as pessoas que executavam este tipo de tarefa a uma classe social inferior. Dada a pouca autonomia concedida aos profissionais encarregados das tarefas manuais, a formação profissional limitava-se a preparar pessoas para atuarem em um determinado posto de trabalho, em operações consideradas simples, rotineiras e limitadas.

A partir da década de 80, a noção tradicional e simplista de educação profissional deixa de prevalecer, ganhando importância nas organizações profissionais mais polivalentes a capacidade não só de compreender o processo de produção, mas também de tomar decisões frente a diversas alternativas de seu conhecimento. Conquistando o mercado de trabalho, essa nova concepção provocou nas instituições de formação profissional a necessidade de adaptações nos programas fazendo com que se ajustasse às expectativas de um mundo globalizado e, conseqüentemente, se tornassem mais exigentes quanto à qualidade do trabalho nos vários níveis profissionais.

Essas mudanças na concepção da educação profissional permitiram que surgissem preocupações novas nesse campo, como a “estética da sensibilidade” no trabalho, citado nos referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico:

[...] ultrapassado o modelo de preparação profissional para postos ocupacionais específicos, a estética da sensibilidade será uma grande aliada dos educadores da área profissional que quiserem constituir em seus alunos a dose certa de empreendedorismo, espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho, porque a estética da sensibilidade é antes de mais nada anti burocrática e estimuladora da criatividade, da beleza e da ousadia, qualidades ainda raras mas que se tornarão progressivamente hegemônicas (BRASIL, 2000. p.91).

Na busca permanente da qualidade da formação profissional tanto os valores estéticos quanto os éticos devem estar integrados. A valorização do papel ocupacional desenvolvido, o incentivo à decisão autônoma e consciente, a valorização das experiências acumuladas por aqueles que ingressam em eventos profissionalizantes trazem consigo aspectos éticos fundamentais para a consolidação de um processo educativo sério e responsável.

No que tange à educação profissional pensa-se numa formação mais globalizante, que não esteja atrelada ao “que fazer” mecânico, mas sim ao fazer, ao saber e ao querer fazer, numa sintonia de trabalhos que precisam fundamentalmente de segurança, delicadeza e dedicação daqueles que coordenam os processos de ensino e aprendizagem.

3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A educação profissional, em suas origens, foi reservada às classes menos favorecidas, estabeleceu-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber e os que executavam tarefas manuais. Ao trabalho, geralmente associado ao esforço manual e físico, agregou-se a idéia de sofrimento.

No Brasil, a educação profissional deu os primeiros passos por meio de um decreto do príncipe regente, em 1809, com a criação do colégio das fábricas. Em 1816, foi proposto a criação de uma escola de belas artes, destinada a articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Por meio do decreto real de 1861, foi organizado o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, e os que lá se formavam, tinham preferência nos cargos públicos das Secretarias de Estado.

No século XIX, em 1840, foram construídas as Casas de Educandos e Artífices, em dez capitais de província, com a finalidade de atender os menores abandonados, objetivando a diminuição da criminalidade e vadiagem, já existentes. Mais tarde, em 1854, foram criados Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, onde eram alfabetizados e encaminhados as oficinas públicas e particulares, mediante

contratos sob fiscalização do Juizado de Órfãos e abandonadas, com instrução teórica, prática industrial.

No século XX o ensino profissional manteve os mesmos traços assistencialistas, porém, obteve-se o início da formação profissional para o preparo dos operários.

Em 1910, retornando ao enfoque assistencialista, foram instaladas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, destinados aos pobres e humildes voltadas para o ensino industrial e custeadas pelo Estado. Nessa mesma década, também foram instaladas Escolas-oficinas, destinadas à formação profissional de ferroviários.

Com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, preconizava-se a organização de uma escola democrática, que possibilitasse especializações para as atividades de preferência intelectuais ou de preponderância manual.

Uma nova política educacional surgiu com a Constituição de 1934, que estabelecia como competência da União, traçar Diretrizes da Educação Nacional e fixar o Plano Nacional de Educação. Porém, somente com a Constituição de 1937, foi legado como obrigação do Estado, as escolas vocacionais e pré-vocacionais, com a colaboração das classes produtoras, indústrias e sindicatos, com a finalidade da criação de escolas de aprendizes.

Com a promulgação da Lei Federal número 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi equiparado o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, ao ensino acadêmico. Assim, todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes, para fins de continuidade de estudos em níveis subseqüentes.

Com a revogação da lei número 4.024/61, pela Lei Federal número 5.692/71, generalizou a profissionalização no ensino médio então denominado segundo grau. A educação profissional deixou de ser limitada as instituições especializadas, passando a responsabilidade de oferta, também para os sistemas de ensino público estaduais. Que sofreram com a falta de apoio necessário para oferecer um ensino profissional de qualidade compatível com as exigências de desenvolvimento do país. Esses efeitos negativos ligados aos sistemas de ensino público foram atenuados pela Lei Federal número 7.044/82, que facultou a profissionalização no ensino de segundo grau, restringindo, praticamente, à formação profissional às instituições especializadas.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei número 9.394/96, o ensino médio se consolida como uma etapa da educação básica, onde o educando aprofunda os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, obtendo uma preparação básica para o trabalho e a cidadania.

A educação profissional tem como objetivos não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização para trabalhadores com qualquer escolaridade. A atualização tecnológica permanente e habilitação nos níveis médio e superior. A educação profissional deve levar ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

A Lei 9394/96, da LDB, altera a identidade estabelecida para o ensino médio, contida na Lei 5.692/71, cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para prosseguimentos dos estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. Ainda, de acordo com o 2º parágrafo do Artigo 1º essa identidade fica alterada quando se determina que a educação escolar, e conseqüentemente o ensino médio, deve vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social (BRASIL, 1971).

Já o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, traz mudanças significativas para a tradição de educação profissional, frisa que é necessária a criação de mecanismos institucionais permanentes para fomentar a articulação entre escolas, trabalhadores e empresários. Ou seja, para que os setores educacionais e produtivos atuem organicamente no sentido de definir, estabelecer e rever as competências necessárias às diferentes áreas profissionais.

Neste Decreto, é descrito os objetivos da educação profissional, focando que esta modalidade deve ser o ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho. De acordo com este decreto, existem níveis da educação profissional: o básico, destinado a trabalhadores jovens e adultos independentemente de escolaridade, com o objetivo de qualificar e requalificar; um segundo nível, o técnico, para alunos jovens e adultos que estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio; e o terceiro, nível tecnológico, que dá formação superior, tanto graduação como pós graduação, a jovens e adultos.

O Decreto 2.208/97 foi revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, alterando a terminologia da educação profissional, passando os programas à denominação de:

- formação inicial e continuada de trabalhadores, com cursos de capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização, em todos os níveis de escolaridade e poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social;
- educação profissional técnica de nível médio, desenvolvida de forma articulada com o ensino médio de forma integrada;
- educação profissional tecnológica de graduação e pós graduação, com cursos que serão organizados, no que concerne aos objetivos, características, e duração de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

3.2 ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO MEIO RURAL

Apesar de o Brasil ter uma tradição agrícola muito forte, as propostas de ensino profissionalizante rural começaram a ser discutidas na década de 30 e a serem mais veiculadas na década de 60, quando o fervilhar da migração rural-urbana inchou os grandes centros e despertou nas lideranças do país maior intenção de se promover ações direcionadas ao desenvolvimento do campo.

Nos anos 40 e 50, inúmeros programas foram implementados no meio rural objetivando melhorar as condições de vida e de trabalho dessa população, bem como somar ao precário ingresso do Estado no ensino rural. Podem ser citados, dentre outros, as campanhas de educação de adultos que foram ações educativas para melhoria das condições socioeconômicas de pequenas comunidades rurais:

[...] compreendendo ações conjuntas dos Ministérios da Educação, da Agricultura e da Saúde e coordenada por Artur Rios. Esse desdobramento concretiza o entendimento de que a ação educativa desenvolvida apenas em salas de aula não satisfaz. Começa a ser realizado um trabalho intensivo junto às “comunidades rurais”, abordando a educação sanitária, a higiene e a saúde, a introdução de algumas técnicas agrícolas. Em particular, são realizadas campanhas de água filtrada e fossa sanitária, assim como o atendimento às mães no pré e pós-natal. Um de seus grandes méritos foi formar excelentes quadros médios, principalmente para os trabalhos relativos aos setores da saúde: agentes sanitários, prevenção da malária, tratamento da esquistossomose etc. (FÁVERO, 2007, p. 4).

Há que se destacar também que, nessa época entrava em ebulição os debates por uma educação rural consciente e cidadã, que levava em consideração os interesses e necessidades da população rural e que, de certa forma, buscava

abandonar a idéia de fixação do homem no campo em respeito ao pensamento de ajustamento do indivíduo ao meio rural.

Nas décadas de 70 e 80 multiplicaram-se os estudos referentes aos impactos das novas tecnologias, que revelaram a exigência de profissionais mais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação.

Neste momento, as empresas passaram a exigir profissionais cada vez mais preparados. À destreza manual se agregam novas necessidades relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões mediada por novas tecnologias de informação. A estrutura rígida de ocupações altera-se. Equipamentos e instalações complexas requerem profissionais com níveis de conhecimento cada vez mais elevados.

Na década de 90, apontamos um marco importante para um movimento cada vez mais expressivo de atenção ao tema: competências profissionais e, por conseguinte a uma formação com enfoque em competências, ou seja, o mercado de trabalho procura cada vez mais um profissional capaz de unir o conhecimento, a habilidade e a atitude ao seu trabalho diário.

É consenso nos dias atuais, a importância da competência humana, mas quem deve ser competente? É possível tornar alguém competente?

Para sanar estas dúvidas, primeiro precisamos conhecer o público que queremos trabalhar. Cada grupo possui uma forma ou linguagem específica, desta forma, no capítulo que segue, abordarei o tema andragogia, a arte de ensinar adulto.

Para compreender melhor o tema, faço uma introdução remetendo a sua origem, a pedagogia, focando principalmente, nas principais diferenças existentes entre os dois conceitos. É importante ressaltar, este tema foi o *start* para a elaboração da minha pesquisa, pois como vocês poderão perceber o SENAR ainda não trabalha totalmente a andragogia, em muitos cursos, utiliza-se a pedagogia com referência.

CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Segundo Oliveira (2006), a educação de adultos é uma prática tão antiga quanto a história da raça humana, ainda que só recentemente ela tem sido objeto de pesquisa científica. A nossa herança cristã, por exemplo, com cerca de dois mil anos, apresenta no Livro Sagrado, fartos exemplos de relacionamento educacional adulto por meio dos patriarcas, sacerdotes e o próprio Jesus Cristo que foi, por excelência, o maior educador de adultos de todos os tempos. Ele foi tão efetivo que, mesmo com uma clientela tão mista de aprendizes - analfabetos e doutores, conseguir resultados que até hoje continua transformando pessoas no mundo inteiro com a sua mensagem.

Jesus Cristo sempre usou parábolas para provocar a reflexão e ação nos seus seguidores a respeito dos princípios dos seus ensinamentos. Seus discípulos eram desafiados, constantemente, a formularem uma estruturação mental própria para terem acesso ao significado das suas mensagens.

Outros na antigüidade pensadores, como Confúcio e Lao Tse na China; Aristóteles, Sócrates e Platão na Grécia antiga, foram também exclusivos educadores de adultos. A percepção desses grandes pensadores quanto à aprendizagem era de que ela é um processo de ativa indagação e não de passiva recepção de conteúdos transmitidos. Por isso suas técnicas educacionais desafiavam o aprendiz para a indagação (ZANON; NARDELLI; FRASON, 2008).

Apesar dos referenciais da antigüidade, a história explícita da andragogia tem suas raízes na pedagogia e por isso temos que resgatar um pouco da sua memória evolutiva. No começo do século VII, foi iniciada na Europa escolas para o ensino de crianças, cujo objetivo era - preparar jovens rapazes para o serviço religioso - eram as conhecidas Catedrais ou Escolas Monásticas. Os professores dessas escolas tinham como missão a doutrinação dos jovens na crença, fé e rituais da igreja.

Entretanto, logo após a Primeira Guerra Mundial, começou a crescer nos Estados Unidos e na Europa um corpo de concepções diferenciadas sobre as características do aprendiz adulto. Mais tarde, essas concepções se desenvolveram e constituíram-se em teorias de aprendizagem.

Eduard C. Lindmam (2006) foi um dos maiores contribuidores para pesquisa da educação de adultos mediante o seu trabalho **The meaning of adult education**

(LINDMAN *apud* OLIVEIRA, 2006). Suas idéias eram fortemente influenciadas pela filosofia educacional de John Dewey.

[...] a educação de adulto será através de situações e não de disciplinas. Nosso sistema acadêmico cresce em ordem inversa: disciplinas e professores constituem o centro educacional. Na educação convencional é exigido do estudante ajustar-se ao currículo estabelecido; na educação de adulto o currículo é construído em função da necessidade do estudante. Todo adulto se vê envolvido com situações específicas de trabalho, de lazer, de família, da comunidade, etc. - situações essas que exigem ajustamentos. O adulto começa nesse ponto. As matérias (disciplinas) só devem ser introduzidas quando necessárias. Textos e professores têm um papel secundário nesse tipo de educação; eles devem dar a máxima importância ao aprendiz (LINDMAN *apud* OLIVEIRA, 2004 p.1).

Lindman (2006) identificou pelo menos, cinco pressupostos-chave para a educação de adultos e que mais tarde transformaram-se em suporte de pesquisas. Hoje eles fazem parte dos fundamentos da moderna teoria de aprendizagem de adulto:

1. adultos são motivados a aprender à medida em que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isto estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.
2. a orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas.
3. a experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências.
4. adultos têm uma profunda necessidade de serem auto dirigidos; por isto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os participantes e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los.
5. a diferença individual entre pessoas cresce com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem (LINDMAN *apud* GOECKS , 2004, p. 21).

O método favorece e estimula o adulto a aprender, pois a pessoa adulta só estará disposta a iniciar um processo de aprendizagem, se ela compreender sua utilidade. O adulto precisa saber o que está estudando, para que está estudando e se irá favorecer-lhe futuramente. Precisamos nos alertar para o fato de que o adulto já tem uma bagagem de vida, ele precisa apenas estar reforçando seus conhecimentos e para isso é necessário, alguém que tenha um conhecimento a mais que ele.

- 1ª- todo conhecimento é resultado da busca e ação real do sujeito sobre seu entorno;
- 2ª- o conhecimento não pode ser concebido como mera transmissão de algo ausente às estruturas mentais (interior do homem);

3ª- a concepção de aprendizagem deve ser entendida como uma relação do sujeito ativo sobre o objeto do conhecimento (POZO, 1998, p.19).

O desafio maior ao lidar com a aprendizagem de adultos é o embate entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico. É importante, que o adulto sinta a necessidade de aprender algo novo e não o faça por fazer ou obrigado.

A aprendizagem no adulto ocorre de forma diferenciada, visto que este possui uma experiência da vida e que deve ser levada em consideração. Segundo Pintrich *apud* Garcia (1990), o desenvolvimento cognitivo do adulto:

- é um processo que ocorre ao longo de toda vida e que não se limita a certas idades;
- pode ser tanto quantitativo como qualitativo;
- é multidimensional, pois as mudanças ocorrem nas dimensões biológicas, sociais e psicológicas;
- é multidirecional, podem existir diferentes modelos e percursos de desenvolvimento, em função da dimensão de que se trata e do sujeito;
- é determinado por muitos fatores, como os de ordens biológicas,
- sociais, psicológicas, físicas e históricas, podendo ocorrer interações complexas entre eles, de tal maneira que as mesmas mudanças em diferentes sujeitos podem ter diferentes causas;
- é um processo dialético entre os múltiplos fatores ambientais e a construção pessoal dos sujeitos, sendo que cada um tem sua história pessoal (PINTRICH *apud* GARCIA, 1990, p. 26).

A didática andragógica proporciona a oportunidade para que o adulto que decide aprender participe ativamente em sua própria aprendizagem e intervenha nas rotinas e programas, bem como na realização e evolução de suas atividades educativas, em condições de igualdade com seus companheiros, participantes e com seu professor. Isto associado a um ambiente, de aprendizagem adequada, determinada como o que poderíamos chamar de boa práxis andragógica.

4.1 NO PRINCÍPIO ERA PEDAGOGIA

Malcolm Knowles (2006) no livro, **“The Adult Learner a Neglected Species”**, começou a formular a Teoria de Aprendizagem de Adultos em 1950. Mais tarde, em 1960, pela primeira vez, a palavra andragogia foi adotada pelo educador yugoslavo, que participava de um Workshop de Verão na Universidade de Boston. Foi então quando ele entendeu o significado da palavra e a adotou como a mais adequada para expressar a "arte e ciência de ajudar adultos a aprenderem".

Quando Knowles (2006) começou a construir o modelo andragógico de educação, ele o concebeu como a antítese do modelo pedagógico: "andragogia x pedagogia".

Os pressupostos da pedagogia baseiam-se nos princípios de ensinar e aprender introduzidos no Século VII. Mais tarde a escola secular começou a se organizar dentro do mesmo modelo, dando origem à escola pública no século XIX. Desta forma todo o sistema educacional, incluindo a educação de alto nível, ficou congelada dentro do modelo pedagógico.

Segundo a análise de Knowles (2006), o modelo pedagógico preconiza total responsabilidade do professor para as decisões sobre o que será ensinado, como será ensinado e se foi aprendido. É a educação dirigida pelo professor, deixando para o aprendiz apenas o papel de submissão às suas instruções. Isto porque suas premissas, a cerca do aprendiz, resumem-se em:

1. A necessidade de conhecer. Aprendizes necessitam saber somente o que o professor tem a ensinar, se eles querem ser aprovados; eles não precisam saber o como aplicarão o ensinamento em suas vidas.
2. O autoconceito do aprendiz. O conceito do professor sobre o aprendiz é o de uma pessoa dependente, por isto, o autoconceito do aprendiz se torna o de personalidade dependente.
3. O papel da experiência. A experiência do aprendiz tem pouco valor como fonte de aprendizagem; a experiência considerada é a do professor, do livro didático, do escritor e dos recursos audiovisuais. Por isto, técnicas de transmissão - leituras, dever de casa, etc., são a essência da metodologia pedagógica.
4. Prontidão para aprender. Aprendizes estão prontos para aprender o que o professor determina que eles devam aprender, se eles querem passar de ano.
5. Orientação para aprendizagem. Aprendizes têm a orientação de aprendizagem voltada para disciplinas; eles vêem o aprendizado como uma aquisição de conteúdos. Por isto, as experiências de aprendizagem são organizadas de acordo com a lógica de conteúdo programático.
6. Motivação. Aprendizes são motivados a aprenderem através de motivadores externos, tais como notas, aprovação/reprovação, pressões dos pais, etc. (KNOWLES *apud* OLIVEIRA, 2006 p. 4)

O homem movido principalmente por necessidades naturais, ou por pura e simples curiosidade, fez grandes descobertas e realizou criações revolucionárias, desde a utilização do fogo, até as mais atuais e modernas tecnologias.

Com esta natureza incansável de busca de informações o homem foi adaptando a vida, de forma que, cada vez mais, as informações estivessem disponíveis de maneira mais acessível a quem estivesse interessado em obtê-las (OLIVEIRA, 2006).

Durante a Renascença foi criado o livro impresso, fazendo que a informação se disseminasse de maneira muito mais ampla. Entretanto, em 1950 as pessoas dotadas da capacidade de ler eram poucas, para elas os livros eram ferramentas atrativas, mas completamente inúteis, mas o desejo de ensinar e aprender fez que a alfabetização fosse realizada com maior afinco, gerando pessoas mais cultas, munidas de conhecimento, capazes de criar novas invenções e fazer grandes atos (OLIVEIRA, 2006).

O desejo humano de cada vez mais adquirir novas informações e conhecimentos nunca cessará. O homem precisa constantemente buscar novidades úteis, e por isso fez-se necessário que fossem criados novos meios de comunicação para veicular essas informações.

O aprendizado é constante, e tem início nos primeiros anos de nossas vidas. Assim que começamos a fazer descobertas a respeito do meio com que convivemos, identificamos nossos pais, conhecemos nosso corpo, etc. No segundo estágio, a escola, já existe maior interação social, e é possível identificar traços de personalidade que tendem a nos acompanhar pelo resto da vida.

Em média, passamos 13 anos de nossas vidas na escola. Durante este período, somos capazes de colher um grande número de informações; entretanto, considerando a quantidade de informações transmitidas pelos professores, somente uma pequena parcela é posta em prática. Isso ocorre por dois motivos: primeiro não surge, e dificilmente surgirá uma oportunidade de pôr o conhecimento em prática; segundo, o conhecimento ficou tanto tempo sem ser posto em prática que foi perdido (OLIVEIRA, 2006).

No período escolar, quase tudo que nos é ensinado provém de um currículo pré-estabelecido que de certa forma é exigido pela sociedade de um modo geral. O professor é o centro das atenções e praticamente é a única fonte de conhecimento, ocupando o topo da hierarquia dentro da sala de aula. Os alunos dependem de sua orientação e são motivados por estímulos externos como notas, pressão dos pais, preparação para o vestibular (OLIVEIRA, 2006).

O método utilizado na escola regular de criança, conhecido como pedagogia, durante este período estudantil mostra-se bastante eficaz, pois os alunos iniciam seus estudos de forma completamente dependente, mas ao longo do tempo vão ganhando autonomia e conforme atingem a maturidade deixam de ser dependentes para tornar-se adultos e assumirem seu lugar na sociedade. Adquirem

responsabilidades, anseios e passam a decidir suas prioridades e ambições. Portanto, ao longo do desenvolvimento do homem sua personalidade vai sendo formada na medida em que adquire autonomia e ao invés de ter seu conhecimento induzido ele passará a buscá-lo (OLIVEIRA, 2006).

4.2 AS PREMISSAS ANDRAGÓGICAS

Diante dos seis pressupostos pedagógicos mencionados anteriormente, a andragogia se dispôs a questionar a validade dos mesmos para o relacionamento educacional com adultos. Afinal, o respeito à maioria da pessoa madura é o ponto fundamental para se estabelecer uma relação de efetiva aprendizagem. Esse respeito passa pela compreensão de que o adulto é sujeito da educação e não o objeto da mesma. Daí a inconveniência do professor como principal referência da relação educacional e a fonte do conhecimento a ser depositado no reservatório do aprendiz, o que Paulo Freire (1996) denomina de "Educação Bancária". O indivíduo que intenciona trabalhar na educação de adultos tem que, antes de tudo, ser humilde para descer do pedestal da sua cátedra e se estabelecer no mesmo plano de aprendizagem, para, numa mútua relação de compartilhamentos, se desenvolver como aprendiz.

Considerando, portanto, que o aprendiz adulto interage diferentemente da criança na relação educacional, as premissas pedagógicas mencionadas anteriormente, devem ser substituídas pelas andragógicas nos seguintes termos:

1. Necessidade de conhecer. Aprendizes adultos sabem, mais do que ninguém, da sua necessidade de conhecimento e para eles o como colocar em prática tal conhecimento no seu dia-a-dia é fator determinante para o seu comprometimento com os eventos educacionais.
2. Autoconceito de aprendiz. O adulto, além de ter consciência de sua necessidade de conhecimento, é capaz de suprir essa carência de forma independente. Ele tem capacidade plena de se autodesenvolver.
3. O papel da experiência. A experiência do aprendiz adulto tem central importância como base de aprendizagem. É a partir dela que ele se dispõe, ou se nega a participar de algum programa de desenvolvimento. O conhecimento do professor, o livro didático, os recursos audiovisuais, etc., são fontes que, por si mesmas, não garantem influenciar o indivíduo adulto para a aprendizagem. Essas fontes, portanto, devem ser vistas como referenciais opcionais colocados à disposição para livre escolha do aprendiz.
4. Prontidão para aprender. O adulto está pronto para aprender o que decide aprender. Sua seleção de aprendizagem é natural e realista. Em contrapartida, ele se nega a aprender o que outros lhe impõem como sua necessidade de aprendizagem.

5. Orientação para aprendizagem. A aprendizagem para a pessoa adulta é algo que tem significado para o seu dia-a-dia e não apenas retenção de conteúdos para futuras aplicações. Como consequência, o conteúdo não precisa, necessariamente, ser organizado pela lógica programática, mas sim pela bagagem de experiências acumuladas pelo aprendiz.

6. Motivação. A motivação do adulto para aprendizagem está na sua própria vontade de crescimento, o que alguns autores denominam de "motivação interna" e não em estímulos externos vindo de outras pessoas, como notas de professores, avaliação escolar, promoção hierárquica, opiniões de "superiores", pressão de comandos, etc. (KNOWLES *apud* OLIVEIRA, 2006, p.4)

Para melhor compreensão o quadro abaixo apresenta as principais diferenças existentes entre a pedagogia e a andragogia.

ELEMENTOS DIDÁTICOS	PEDAGOGIA	ANDRAGOGIA
AUTOCONCEITO	Dependência	Autodireção crescente
EXPERIÊNCIA	De pouco valor.	Aprendizes como fontes de aprendizagem.
PRONTIDÃO	Pressão social de desenvolvimento biológico	Tarefas de desenvolvimento de papéis sociais
PERSPECTIVA TEMPORAL	Aplicação adiada	Aplicação imediata
ORIENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM	Centrada na matéria	Centrada nos problemas
CLIMA NA SALA	Orientada para autoridade Formal Competitivo	Mutualidade / Respeito Informal Colaborativo
PLANEJAMENTO DE AULA	Pelo Professor	Compartilhado
DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DO ALUNO	Pelo Professor	Autodiagnóstico mútuo
ATIVIDADES REALIZADAS PELO PROFESSOR	Técnicas de transmissão	Técnicas de Experiência Vivências / indagações
AVALIAÇÃO	Pelo Professor	Rediagnóstico conjunto de necessidade Mensuração conjunta do programa

FONTE: (KNOWLE *apud* MOSCOVICI, 1998, p. 26)

4.2.1 Princípios Andragógicos

O conceito de adulto defendido é de forma simplificada e resumida: indivíduo maduro o suficiente para assumir as responsabilidades por seus atos diante da sociedade. Entretanto, a maturidade humana apresenta uma certa complexidade para a definição dos seus limites e por isso varia de cultura para cultura (KNOWLES *apud* OLIVEIRA, 2006) .

Segundo a autora, para a elaboração de um conceito mais completo e objetivo devemos considerar, pelo menos, quatro aspectos da capacidade humana: sociológico, biológico, psicológico e jurídico.

1. sociológica: diz respeito aos padrões que a sociedade estabelece para reconhecer a independência do indivíduo para assumir sua responsabilidade produtiva. É relacionada, portanto, ao plano econômico.

2. biológica: refere-se à potencialidade de reprodução da espécie. Essa fase é marcada pela puberdade, o que anuncia a maturidade física, e conseqüente capacidade de procriação.

3. psicológica: está ligada à independência psíquica do indivíduo. É caracterizada pela competência auto-administrativa, que permite o indivíduo estabelecer seu próprio equilíbrio, resultante dos conflitos cognitivos que são gerados pelas forças dissonantes e consonantes do seu processo mental.

4. jurídica: é relacionada às normas legais para o relacionamento público do cidadão. Nessa esfera ele é considerado apto ou não para responder por seus atos que, por ventura venham a infringir os padrões morais de convivência social.

Expandindo o conceito de adulto que apresentamos anteriormente, de acordo com as quatro capacidades definidas acima, poderíamos recolocá-lo da seguinte forma: Adulto é aquele indivíduo que ocupa o status definido pela sociedade, por ser maduro o suficiente para a continuidade da espécie e auto-administração cognitiva, sendo capaz de responder pelos seus atos diante dela.

4.3 QUEM É O ADULTO NA ANDRAGOGIA?

Diferente das crianças, os adultos são motivados por razões internas, ou seja, vontade de crescimento, desejo de ganho, ambição, planejamento para o futuro, etc. Andragogia: a aprendizagem de adultos

A discussão entre ensino e aprendizagem para crianças e adultos geralmente considera que nós sabemos como as crianças aprendem e devemos desenvolver técnicas de ensino apropriadas para elas. Quanto aos adultos, acredita-se que aprendem de modo diferente e, em alguns casos, é considerado inadequado aplicar os métodos escolares tradicionais.

Pode-se argumentar que nós sabemos pouco sobre como educar crianças e adultos, mas enquanto as crianças são, de certa forma, obrigadas a freqüentar a

escola, os adultos têm a liberdade de escolher abandonar as situações de ensino insatisfatórias.

Em ambos os casos o professor precisa se perguntar sobre as necessidades de seus estudantes, seus objetivos e o que eles esperam alcançar. Com base nessas informações ele estará em melhor posição para ajudá-los a aprender efetivamente.

Considerando os aspectos-chave de Lindeman (2006), que foram base das pesquisas mais recentes que constituem, hoje, os fundamentos da educação de adultos, Knowles (*apud* OLIVEIRA, 2006) apresenta o modelo andragógico que, diferentemente do modelo pedagógico projetado para o ensino de crianças, possui preceitos enfocados na educação de adultos:

- Os adultos devem ter desejo de aprender, devem ter uma forte motivação íntima que os leve a adquirir conhecimento e/ou habilidades;
- Os adultos aprendem somente o que sentem necessidade de aprender, necessitam de conhecimentos com aplicabilidade imediata; querem ensinamentos simples e diretos;
- Os adultos aprendem fazendo; a retenção do conhecimento é mais elevada quando o homem participa ativamente do processo de aprendizagem. Os adultos esquecem 50% do que aprendem num ano de forma passiva, em dois anos esquecerão 80%;
- A aprendizagem se centraliza em problemas e os problemas devem ser reais, tirados de experiências, com soluções práticas e precisas, das quais se possam deduzir princípios;
- Os novos conhecimentos devem ser relacionados com suas experiências anteriores e integrados às mesmas;
- Os adultos aprendem melhor em ambiente informal;
- Os adultos querem sentir-se responsáveis por sua própria aprendizagem; eles necessitam de oportunidades onde realizem a auto-avaliação de seu processo. (KNOWLES *apud* OLIVEIRA, 2006, p.1)

Ao lidar com adultos estudantes, temos que considerar os seguintes fatores:

- Pessoais, como idade e fase de desenvolvimento da vida;
- Situacionais como o tempo de estudo;
- Diferenças entre os estudantes de forma individual;
- São aprendizes ativos e não passivos. Portanto, aprendem a partir de metas e desafios estabelecidos, por si mesmos;
- Exigem ser tratados como pessoas responsáveis que têm equilíbrio e personalidade definida;
- Precisam ter suas opiniões respeitadas e ouvidas com atenção;
- Não querem ser submissos a uma educação autoritária e ditatorial;
- São motivados por material prático centrado no problema e que gere conhecimento para ser utilizado no seu dia-a-dia;
- Trazem consigo o grande desejo de crescer e aprender;
- Têm muito a perder numa situação de ensino em que suas habilidades e competências estejam sob julgamento e avaliação;
- Aprendem muito mais a partir de experiências vividas. (KNOWLES *apud* OLIVEIRA, 2006, p.1)

Diante do exposto, a preocupação com a formação dos instrutores do SENAR-PR tornou-se ainda maior, sabendo que se tem um modelo pedagógico que segue um currículo rígido, com conteúdos estabelecidos pelo professor não considerando a aprendizagem do aluno.

Se a aprendizagem foi efetiva, e seguiu o modelo pedagógico, a lógica que o instrutor utiliza ao entrar no SENAR-PR ou qualquer outra instituição é a reprodução do mesmo.

Neste momento, é que se vê a necessidade de trabalhar a andragogia com os instrutores que pretendem fazer parte do quadro de Instrutores do SENAR-PR. Pois, de nada adianta ter um excelente conhecimento se não souber repassá-lo.

No próximo capítulo, será abordada a mudança educacional proposta, sendo a primeira dentro da instituição, para depois, chegar ao objetivo principal, de buscar a mudança de postura dos instrutores, visando uma visão humanística, e utilização de novas técnicas e recursos didático-instrucionais que atendam a demanda do sujeito adulto, com os quais o SENAR-PR trabalha.

4.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Rever a Educação de Jovens e Adultos (EJA) significa repensar a história do Brasil sem, contudo, dissociar o fato histórico das bases legais que o legitimam, porque ambos se justificam e se complementam, sem estabelecer linearidade excludente, já que os acontecimentos ocorrem seqüenciais ou justapostos.

Dessa forma, ao retornar aos tempos do descobrimento e início de colonização, sem nenhuma intenção de avaliar posturas ou julgar doutrinas, as ações executadas no contexto da época podem auxiliar no entendimento da realidade em que a EJA se insere nos dias atuais.

4.4.1 As Primeiras Reformas educacionais no Brasil

Em um país pouco povoado, agrícola e escravocrata, a educação não foi prioridade política, nem objeto de desejo de expansão sistematizada, apesar da constituição de 1824 garantir a todos os cidadãos a instrução primária gratuita, de acordo com o Parecer 11 (BRASIL, 2000). No entanto, o título de cidadania só era restrito os homens livres e libertos, e mesmo a esses o acesso à leitura e à escrita

tornava-se desnecessário desde que a educação só se justificava para a elite, que poderia ocupar cargos burocráticos imperiais ou funções ligadas à política e ao trabalho intelectual.

No referido Parecer 11 ficavam explícitos a metodologia, o currículo e a própria estrutura organizacional dos cursos a serem criados, estabelecendo, ainda, a exclusão de mulheres e escravos, além de tornar claro o favorecimento a instituições que estariam se encarregando das funções educacionais que o próprio Estado criava para si. No entanto, tal reforma baseada apenas na oralidade, não alcançou sucesso diante do surto de crescimento econômico de alguns centros urbanos da época, que exigiam alguma pequena instrução de seus trabalhadores. Também os intelectuais e políticos alertavam para o baixo grau de escolaridade do povo brasileiro em comparação com o dos países europeus e dos vizinhos, como a Argentina e o Uruguai.

Apesar desses protestos, a situação da Educação de Jovens e Adultos não se modificou, arrastando-se da mesma forma até a Proclamação República.

4.4.2 Educação na Primeira República

Proclamada a República, a Constituição de 1891 voltou sua atenção para a educação, e conforme o que pregava o Parecer 11 retirou do texto a expressão “gratuidade da instrução” e vinculou o voto à condição de alfabetização do eleitor conforme o Art. 70, da referida constituição. A justificativa para essa decisão era condicionar o analfabeto a buscar, de boa vontade, os cursos de alfabetização, já que o espírito liberal da época via o indivíduo como ser capaz de buscar sua própria ascensão pessoal, desconsiderando a manutenção de privilégios existentes no acesso aos bens econômicos e sociais.

Nesse início da república, os cursos noturnos “de instrução primária”, que foram objeto da tradição imperial, continuaram a funcionar de acordo com o Decreto n. 13, de 1890, em estabelecimentos públicos, propostos por associações civis, “ [...] desde que pagassem à conta de gás [...]” (PARECER 11, 2000).

A Constituição de 1934, pela primeira vez, reconheceu a Educação para Todos como um direito, e no Artigo 149 diz: “ [...] A Educação como direito de todos deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos [...]”. No Artigo 150 se referia a um Plano Nacional de Educação, instituindo o ensino supletivo, destinado a

adolescentes e adultos analfabetos, aos que pretendiam instrução profissional e aos silvícolas; o curso devia conter disciplinas obrigatórias, sendo sua oferta obrigatória em estabelecimentos industriais e outros, cujas finalidades fossem correccionais. Além disso, envolvia nessa cruzada os sindicatos. No entanto, em conformidade com o Parecer 11, plano que não chegou a ser aprovado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo.

4.4.3 O Estado Novo

Nessa nova fase, o pensamento do Brasil e do mundo encarava a pobreza como um fato inevitável e até útil, porque estimulava a necessidade do trabalho como meio de sobrevivência. Além disso, a pobreza já começava a ser incômoda e até perigosa, portanto não tão útil, e nesse aspecto Gomes (1981) afirma que várias reflexões foram feitas por políticos e intelectuais, identificando causas e prevendo conseqüências desastrosas para a sociedade brasileira.

A mesma autora afirma que “[...] O que ocorria de novo nesses diagnósticos sobre as causas dos problemas do país era a demanda de novas esferas de intervenção do Estado que incluíssem áreas como Educação, Saúde e o Mercado de Trabalho” (GOMES, 1981). E, em seguida, ressalta que “[...] A grande questão não era só organizar o mercado de trabalho livrando-o de distúrbios, como fundamentalmente combater a pobreza, que sintetizava – como numa síndrome que incluía a ignorância e a doença - todos os problemas sociais” (GOMES, 1981, p.54-55).

Dessa forma, a autora demonstra a necessidade de combater urgentemente a ignorância, que se traduzia por analfabetismo; nessa fase, o discurso político do Estado Novo para a Educação usava dois aspectos veiculados: usar temas que estavam na preocupação e na demanda da classe trabalhadora e transformá-los em ações fundamentadas, regidas por leis concebidas pelo novo regime.

A Escola Brasileira Nacionalizadora adaptava às necessidades morais da época ao ideal educativo do trabalho, com a metodologia do “aprender fazendo” (GOMES, 1981). Nessa proposta, dissociava-se e não equiparava o ensino secundário humanista do profissionalizante, o que contrariou o desejo dos educadores escolanovistas e que clamavam por reformas.

Segundo Gomes (1981), o ano de 1942 tornou-se o marco da grande reforma educacional, tendo em Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, o realizador das inovações onde o Ensino Secundário tornou-se real no país e foram criados o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) com parceria com o Ministério do Trabalho e o total envolvimento do empresariado, o ensino agrícola e a formação militar.

Dessa forma, abria-se definitivamente novo caminho para a formação educacional do jovem e adulto, mesmo tendo como ênfase as questões puramente profissionais.

4.4.4 Primeiras Campanhas de Alfabetização de Adultos

Com o fim da ditadura de Getúlio Vargas em 1945, o país respirava os ares da redemocratização pós - segunda guerra mundial. Ribeiro (1997) afirma que, seguindo orientação da ONU, que alertava para que os países com alto índice de analfabetismo buscassem respostas efetivas para esse desafio, a Educação de Jovens e Adultos ganhou destaque, como forma de aumentar as bases eleitorais, incrementar a produção e integrar o contingente populacional de recente imigração.

A autora salienta que esse período foi marcado pela primeira campanha nacional de Educação de Adultos, em 1947, conduzida por Lourenço Filho, que previa a alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Rapidamente foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando profissionais e voluntários. Após o entusiasmo inicial que registrou algum êxito nas grandes cidades, o clima se extinguiu, instalando-se o fracasso antes do final da década. Sobreviveu a rede de ensino supletivo que foi absorvida por estados e municípios.

Ao analisar o material elaborado pelo SEA, (Serviço de Educação de Adultos) destinado aos estados para serem distribuídos aos professores do ensino supletivo, Soares (1996) constatou que afirmações que deram suporte à organização da campanha embasavam concepções ingênuas e identificadoras do espírito da época, tais como:

O investimento na educação era concebido como solução para os problemas da sociedade, ou ainda que, o alfabetizador, identificado como aquele que tem uma missão a cumprir. E o analfabeto era visto de maneira preconceituosa, chegando-se a atribuir a causa da ignorância da pobreza,

da falta de higiene e da escassa produtividade à sua existência (SOARES, 1996, p. 30).

O autor salienta que, em um dos documentos da campanha, está explícita a afirmação: “[...] a ignorância popular e a escassa produção econômica andam sempre juntas [...]” (SOARES, 1996, p.30). No entanto, o autor justifica que o grande recrutamento de voluntários à adesão da campanha estava relacionado à concepção que inspirou o princípio expresso na frase: “... ensinar a adolescentes e a adultos era mais fácil, mais rápido e mais simples do que ensinar a crianças...” (SOARES, 1996, p.30). Esse conceito pode ter influenciado a falta de qualificação profissional para o exercício da função e, conseqüentemente, uma remuneração não condizente.

Entretanto, Ribeiro (1997) analisa que os preconceitos iniciais sobre o analfabetismo foram gradativamente se modificando, quando afirma que “... durante a própria campanha, essa visão modificou-se; foram adensando-se as vozes que superavam esse preconceito, reconhecendo o adulto analfabeto como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver problemas”... Nessa transformação, contribuíram, segundo a autora, teorias mais modernas de psicologia que desmentiam ser a capacidade de aprendizagem do adulto inferior à das crianças, como a Psicologia Experimental, realizada nos Estados Unidos nas décadas de 20 e 30.

Soares (1996) relata que, em 1958 foi convocado pelo Ministério da Educação o segundo Congresso de Educação de Adultos, quando as delegações presentes criticaram as condições de funcionamento dos cursos, a inadequação dos métodos de ensino e a desqualificação profissional ressaltada no documento elaborado pelos educadores mineiros em seminário preparatório ao congresso e que dizia: “[...] os vencimentos não atraíam os professores mais indicados ou mais dedicados e, sim, os mais necessitados [...]” (SOARES, 1996, p.31).

O autor cita ainda, que a delegação pernambucana, com um grupo emergente de educadores do qual participava Paulo Freire, foi além das críticas comuns, salientando a “[...] necessidade de uma maior comunicação entre educador e educando e a necessidade de adequação dos conteúdos e métodos de ensino às características socioculturais das classes populares [...]” (SOARES, 1996, p.31).

Nessa crítica feita à Primeira Campanha de Alfabetização pelos educadores liderados por Freire, tornam-se explícitos os princípios de dialogicidade e interação sócio-histórica que iriam direcionar os novos métodos de educação propostos por

Freire, transformando radicalmente o conceito de educação no Brasil e em vários países do mundo.

4.4.5 Mobilizações sociais e Alfabetização de Adultos

Soares (1996) salienta que, já no final dos anos 50 e início dos 60, o país atravessava um período de grandes mobilizações sociais, políticas e econômicas, que teve repercussão nas iniciativas públicas relacionadas à EJA.

O autor afirma que a campanha de 1947 foi encerrada, e o governo incumbiu Paulo Freire de elaborar um Programa Nacional de Alfabetização, cujo princípio básico ficou célebre: “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]” (FREIRE, 1991, p.11). Coincidindo com essas afirmações, Ribeiro (1996) deduz que a proposta de Freire era revolucionária e inovadora, à medida que, prescindindo da utilização de cartilhas e desenvolvendo um conjunto de procedimentos metodológicos que ficou conhecido como o método Paulo Freire, utilizava, em nível rudimentar, de 10 a 20 palavras para alfabetizar em três meses, caracterizando a intenção de problematizar a realidade do aluno.

No entanto, o golpe militar de 1964 veio pôr fim a esses programas considerados como ameaça à ordem, e os seus líderes foram reprimidos. A partir desse momento, Soares (1996) afirma que os princípios de conscientização e participação já não faziam parte da Educação popular quando o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), restringindo a alfabetização à habilidade de ler e escrever. No entanto, de acordo com o Parecer 11 (2000), o MOBRAL, a partir de 1970, ao mesmo tempo em que contava com um grande volume de recursos, iniciou uma campanha massiva de alfabetização e educação continuada de adolescentes e adultos, envolvendo comissões municipais, apesar de ter centralizadas a orientação geral, a supervisão pedagógica e a produção de material didático.

Segundo o mesmo Parecer, na década de 70, o MOBRAL cobriu todo o território nacional e a partir daí, diversificou sua atuação. O Programa de Educação Integrada (PEI) que condensou o curso primário em dois anos foi uma de suas iniciativas mais importantes, criando condições de continuidade de estudos para aqueles que tinham pouco domínio de leitura e escrita.

O MOBRAL foi extinto em 1985 e seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que não possuía ação direta na ação alfabetizadora, mas coordenava, analisava e apoiava as iniciativas governamentais, civis e de empresas a ela conveniadas (RIBEIRO, 1997).

A Fundação Educar também foi extinta em 1990, no princípio do governo Collor, quando, pela Constituição de 1988, se instalava uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos no país.

4.4.6 Os novos olhares para a EJA

A Constituição de 1988 inaugurou uma nova fase democrática no país, assegurando de vez o espaço da Educação de Jovens e Adultos, ao afirmar que “[...] o dever do Estado com a educação deverá ser efetivado mediante garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive à oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...]” (Art. 208).

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos deixa de ser meramente contemplada pelo sistema, para tornar-se efetivamente inclusa como direito de obrigação e deveres. O Parecer 11 (2000) analisa que a Constituição reafirma sua intenção, quando no artigo 214 deixa clara a necessidade da efetivação de planos nacionais de educação para a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar.

Por outro lado, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96 abriga, no Título V (dos níveis e modalidades de ensino), Capítulo II (da educação básica), a Seção V, que é denominada Da Educação de Jovens e Adultos, conferindo assim, o espaço legal como modalidade da Educação Básica nas etapas Fundamental e Média.

Se a Educação de Jovens e Adultos firmou direitos no solo brasileiro, as expectativas de olhares internacionais voltados para essa questão estão assinadas em documentos internacionais que ampliam direitos em nível planetário.

Desses documentos, a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia em 1990, afirma que: “[...] mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais [...]” (PARECER11, 2000, p.20).

Diante dessa nova concepção, o Decreto Federal nº. 2494 de 10 de fevereiro de 1998 regulamentou os cursos de Educação à Distância, fazendo referência à Educação de Jovens e Adultos quando diz que “[...] Os cursos a distância que conferem certificados ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos serão fornecidos por instituições, públicas ou privadas, especificamente credenciadas para este fim [...]” (art. 2º).

Dessa forma abre-se um novo caminho legal a essa modalidade de ensino, já que os cursos à distância, há muito praticados, eram voltados somente ao profissionalismo aligeirado, usando a intermediação do correio, posteriormente do rádio e da televisão, sem serem tratados com a devida seriedade. No entanto, para sua legitimação, algumas condições são impostas, como o exame presencial para efeito de certificação (Art. 8º) e a matrícula, que poderá ser feita independente de escolarização anterior (Art.3º).

Quanto à questão do credenciamento de instituições privadas, autorizadas pelo poder público, o Decreto 2561/98 ampliou os horizontes abertos para a Educação de Jovens e Adultos, inclusive ultrapassando fronteiras, como no caso recente de brasileiros que prestaram exames no Japão, com a supervisão da Câmara Básica de Educação e a interação do Ministério de Educação e do Ministério das Relações Exteriores, em contexto transnacional, respeitando naturalmente a soberania territorial do país de origem (PARECER 11, 2000).

Desse modo, Beisiegel (1997) afirma que os próprios rumos que a Educação de Jovens e Adultos busca nestes novos tempos estão relacionados com as inovações tecnológicas, num movimento de luta globalizante, onde não importam raça, credo, ou postura socioeconômica, mas o conhecimento que conduz à autonomia da própria sobrevivência.

4.4.7 Conferências Mundiais e Internacionais de Educação de Adultos

Na I Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na Dinamarca, em 1949, a Educação de Adultos tomou outro rumo, sendo concebida como uma espécie de Educação Moral. Dessa forma, a escola, não conseguindo superar todos os traumas causados pela guerra, buscou fazer um "paralelo" fora dela, tendo como finalidade principal contribuir para o resgate do respeito aos direitos humanos e para a construção da paz duradoura.

A partir da II Conferência Internacional de Educação de Adultos que ocorreu em Montreal, no ano de 1963, a Educação de Adultos passou a ser vista sob dois enfoques distintos: como uma continuação da educação formal, permanente e como uma educação de base ou comunitária.

Depois da III Conferência Internacional de Educação de Adultos que ocorreu em Tóquio, no ano de 1972, a Educação de Adultos volta a ser entendida como suplência da Educação Fundamental, recolocando jovens e adultos, principalmente analfabetos, no sistema formal de educação.

A IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Paris, em 1985, caracterizou-se pela pluralidade de conceitos, surgindo o conceito de Educação de Adultos.

Em 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, entendeu-se a alfabetização de Jovens e Adultos como a 1ª etapa da Educação Básica, consagrando a idéia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização.

Já em 2009, ocorreu a Sexta Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFITEA VI) proporcionando o diálogo sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global.

CAPÍTULO 5 - ABORDAGEM EDUCACIONAL DO SENAR-PR (2002 – 2011)

A educação é um fenômeno social que contribui para o desenvolvimento econômico, científico, cultural e político de uma sociedade. Cada grupo social concebe, organiza e operacionaliza seu sistema educativo a partir de determinada visão do ser humano e do mundo, em função de referências individuais e coletivas que vigoram no momento.

Para o SENAR-PR em 2002, o importante era o saber fazer. Nesta época, a instituição utilizava muito o sistema fordista, ou seja, o produtor ou trabalhador rural que realizasse o treinamento ficava “*expert*” em um tema específico, ele obtinha a prática de parte do processo.

Por exemplo, em um curso de tratorista, o aluno voltava para sua casa sabendo fazer a manutenção básica e operar o seu trator. Mas não se abordava no curso, o por quê das coisas. Por exemplo, porque é preciso trocar o óleo? o que acontece se não o fazê-lo? O participante obtinha o treinamento específico, não se instigava ele a pensar e construir o seu próprio conhecimento. Era dada apenas uma instrução de trabalho e cabia ao aluno apenas a repetição do mesmo.

Mas como todos sabem, o conceito de treinamento vai, além disso:

[...] é preciso saber o que queremos que alguém aprenda, diagnosticar o que ele precisa aprender, preparar situações que possibilitem o aprendizado e finalmente, verificar os resultados (CARVALHO, 1994 p. 67).

De acordo com Bastos *apud* Boog (1994), a maioria dos autores entende que o treinamento é a educação que visa adaptar o homem a determinada atuação sistemática profissional ou não, da mesma forma que o desenvolvimento é a educação que visa ampliar e aperfeiçoar o homem para o crescimento em determinada carreira ou em sua evolução pessoal, tendo o homem como centro do processo.

De 2002 a 2005 a forma de treinamento colocada em prática no SENAR. Em todos os estados, se considerava apenas o saber fazer, ou seja, era enfatizada apenas a habilidade do participante, a ênfase estava no saber fazer.

Sendo uma instituição de ensino, não se entendia a proposta utilizada, pois a verdadeira educação deve oportunizar, por meio de diversos procedimentos, a promoção do indivíduo em sua plenitude, enquanto trabalhador e cidadão.

Isso, só foi possível a partir de 2006. Com uma equipe nova, se começa aos poucos mudar esta realidade. Neste momento, se faz necessário repensar o processo educativo dentro SENAR-PR.

Depois de muito estudo para entender onde a instituição estava pecando, percebeu-se que o problema estava na forma de atuar. Todos os cursos, tinham como princípio a pedagogia, ou seja, as formas de levar os conteúdos eram feitas da mesma forma que se faz na escola, com currículos rígidos e planos de aula que não podiam ser alterados pelos instrutores.

Ao ingressar no SENAR-PR nesta época, o instrutor passava por uma capacitação técnica na área que estava disposto a trabalhar. Esta capacitação, durava em média 40h, neste período o instrutor era munido de vasto conhecimento técnico.

O SENAR-PR sempre priorizou a área técnica, trazendo sempre os melhores especialistas da área para formar seus instrutores. Mas e a metodologia? Pois é, nesta época, acontecia uma palestra pedagógica de 4 horas e nela, se abordava conceitos básicos de educação, sem aprofundar-se na andragogia.

Depois disso, os participantes tinham 4 horas para desenvolver uma apresentação, o tema (recursos instrucionais: lousa, retro-projetor, entre outros) era sorteado, e o aluno tinha que discorrer sobre o ele durante 7 minutos, utilizando outro recurso instrucional. Para auxiliar na preparação da apresentação, era distribuído a cada aluno uma apostila sobre os tipos de recursos instrucionais mais utilizados na época, com mais de 300 páginas.

Essa prática se estendeu até 2005, e neste ano, depois de muitas reuniões colocando a importância da metodologia de ensino diferenciada ao público adulto, conseguiu-se realizar uma formação piloto, sendo que uma pedagoga acompanhou a formação técnica. A idéia era fazer relações entre a teoria e a prática, ou seja, dar sugestões de como o instrutor poderia levar o conteúdo ao produtor rural de forma atraente, sem banalizar o conhecimento. O trabalho começava com a questão aos instrutores sobre o produtor ou trabalhador rural: Há quanto tempo ele não entra em uma sala de aula? Algum dia ele freqüentou a escola?

Ao colocar estas questões, foi perceptível o desconforto causado, pois os instrutores, nunca haviam pensado sobre esse prisma. Na concepção deles o adulto sabe o que quer, e não há de se ter preocupação com a forma de ensinar. Neste momento, começou-se a pensar que "[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]" (FREIRE, 2006, p.. 15).

Mais uma barreira teve que ser quebrada, afinal, para eles o importante era passar o conteúdo, vencer o plano de aula, não havia uma real preocupação com a aprendizagem do participante, se avaliava apenas o saber fazer, ou melhor, a repetição do processo repassado. Segundo Freire (2006), "o educador que "castra" a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se.

Aos poucos a formação pedagógica ampliava-se em espaço de reflexão sobre as questões didático-metodológicas de formação humana. Porém, os técnicos alegavam que a carga horária técnica estava sendo prejudicada. Não entravam no mérito da necessidade da metodologia de ensino, pois na concepção deles era secundário levar o sujeito a pensar sobre o ensinado, mas sim repetir o fazer ensinado.

Diante deste fato, em 2008 a formação técnica (o que fazer) se aproxima da formação humana (pensar o fazer), sendo que o critério de seleção de instrutor para o SENAR-PR precisava fazer duas formações, uma técnica e outra pedagógica.

Neste ano, a formação pedagógica foi reformulada. Os temas trabalhados continuavam os mesmos (apresentação pessoal; educação forma, informal e não formal; pedagogia x andragogia; metodologias; didática; planejamento; recursos instrucionais; técnicas instrucionais; avaliação; etapas da aprendizagem: cognitivo – afetivo e psicomotor; estilos de aprendizagem e como manter o aluno motivado), mas agora, disponibilizávamos de 24 horas para trabalhar com os instrutores em período integral.

Outro desafio que foi superado, pois, agora era necessário dinamizar muito mais os conteúdos visto que não havia nenhuma prática envolvida. Novamente, buscou-se atualização da equipe, desta vez, buscamos as técnicas vivenciais, simulando em sala realidades encontradas pelos instrutores. Como já era de se esperar, em meados de 2008 ampliamos a carga horária para 32 horas devido ao trabalho diferenciado que fazíamos.

A partir deste momento o SENAR-PR tem uma nova visão sobre treinamento, os seus propósitos estão sempre atrelados à melhoria do desempenho do indivíduo ou de uma equipe no trabalho que exerce, a fim de: (1) superar determinadas limitações aparentes; (2) preparar pessoas para o exercício de trabalhos que requerem novos conhecimentos, habilidades e atitudes; e (3) readequar o trabalho em virtude da introdução de novas tecnologias. Esses aspectos estão sempre baseados nos princípios, diretrizes e metas organizacionais, bem como nas análises das tarefas e dos indivíduos.

Em 2009, foi observado que os instrutores que haviam passado pela formação no período de 2006 a 2008, começaram a introduzir em suas práticas algumas vivências simuladas e como isso, estavam tendo problemas com as reações que tais atividades desencadeavam nos participantes. Desta forma, neste ano, a carga horária dos cursos foi alterada para 40 horas, incluindo a reflexão dos participantes, onde se vem abordando a questão de condução de grupo, entender o movimento dos participantes nas atividades e com isso, saber lidar com as diversas situações que possam surgir.

[...] o educador que de acordo com tem o papel de suma importância, em todo processo de ensino e aprendizagem, pois, ao trabalhar um conceito, este precisa saber onde deseja chegar e além disso, ele não pode esquecer que cada participante tem seu objetivo pessoal a alcançar (TONELLI, 1997, p. 56).

Na formação pedagógica se coloca a necessidade de levar os instrutores a perceberem que eles devem instigar a produção do conhecimento no educando. Segundo Zarifian (1999), a competência é a inteligência prática de situações que se apóiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com maior ênfase, proporcionalmente, de acordo com a complexidade das situações.

A competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou *know-how* específicos, assim como, não se limita a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detido pelo indivíduo, nem se encontra encapsulada na tarefa.

Le Boterf (2003), diz que a competência é um saber agir responsável que é reconhecido pelos outros, isso implica em saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.

A competência individual encontra seus limites, mas não sua negação, no nível dos saberes alcançados pela sociedade, ou pela profissão do indivíduo, numa

época determinada. As mesmas devem ser contextualizadas e agregadoras de valor econômico para a organização e de valor social para o indivíduo, sendo que, os conhecimentos e o *know-how* não adquirem status de competência a não ser que sejam comunicados e trocados. Assim, a noção de competência segundo o entendimento de Fleury e Fleury (2000), aparece associada a verbos como: saber agir; mobilizar recursos; integrar saberes; saber aprender; saber se engajar; assumir responsabilidades e ter visão estratégica.

De acordo com Le Boterf (2003), alguém pode conhecer métodos modernos de resolução de problemas e até mesmo ter desenvolvido habilidades relacionadas a aplicação, porém, pode não perceber o momento e o local adequado para aplicá-los em sua atividade.

Segundo este mesmo autor, a cada dia, a experiência mostra que até mesmo profissionais que dispõem de amplos e reconhecidos conhecimentos e capacidades, em algumas circunstâncias especiais de trabalho, não conseguem mobilizar suas capacitações de maneira adequada e pertinente.

A aplicação e atualização daquilo que se sabe é o que vai caracterizar a passagem para a “competência”. O que desponta dessas considerações é que o conceito de competência constitui-se na própria ação e não existe antes dela, uma vez que, não existe competência no vazio, mas apenas, a competência no ato. Assim sendo, para que haja competência, é necessário colocar em ação um repertório de recursos, conhecimentos, capacidades cognitivas, integrativas e relacionais, os quais são colocados a prova em desafios diários. As diferentes abordagens acerca do tema (Boterf, 1994 e 1999; Zarifian, 1995; Levy-Leboyer, 1996; Delors, 1997; Tremblay e Sire, 1999; Green, 1999) levam a entender que continuam a prevalecer como elementos de referência para qualquer qualificação nesse campo os três grandes eixos já tornados clássicos:

1. Conhecimentos (saber): seguindo os passos de Chiavenato (1994), representa aquilo que as pessoas sabem a respeito de si mesmas e sobre o ambiente que as rodeia, sendo profundamente influenciado por seu ambiente físico e social, por sua estrutura e processos fisiológicos, por suas necessidades e por suas experiências anteriores.

Conforme Lezana (1995), se inclui neste grupo a experiência, que é o conhecimento estruturado através da observação e da prática. Este conjunto de conhecimentos é resultante de processos organizados de aprendizagem, que

ocorrem através do tempo sob determinadas condições, proporcionando o surgimento de novas estruturas cognitivas e emocionais, que não existiam anteriormente, provocando deste modo, modificações no comportamento do indivíduo.

2. Habilidades (saber-fazer): no que tange as habilidades, estas se constituem na facilidade do indivíduo em utilizar as capacidades físicas e intelectuais de que dispõe. No contexto organizacional, pode ser exemplificado pela dinâmica da sociedade atual, que exige produtos e serviços com mais qualidade e menores preços, além da economia focalizada que submete as empresas à concorrência internacional, exigindo do empreendedor atenção às exigências e habilitação para adequar a empresa à nova realidade (RODRIGUES *apud* TONELLI, 1997).

Na visão dos autores, as habilidades correspondem à facilidade do indivíduo para utilizar as capacidades físicas e intelectuais e possui papel fundamental na formação das competências, uma vez que é a partir da mesma que se dá a operacionalização de uma competência. Ou seja, enquanto não utilizada ou desenvolvida, é uma habilidade. Porém, quando aplicada a uma atividade, juntamente com os conhecimentos e as atitudes, têm-se as competências.

Alguns estudiosos acreditam que o desenvolvimento de habilidades depende da capacidade de cada pessoa. De qualquer forma, apesar das discussões sobre a possibilidade de se desenvolver a capacidade intelectual, acredita-se que as habilidades podem ser facilmente desenvolvidas através de diversas formas, como por exemplo, num treinamento.

3. Atitudes (saber ser, agir):

[...] atitude é a maneira em geral organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a um determinado objeto que pode ser uma pessoa, um grupo de pessoas, uma questão social, um acontecimento, enfim, qualquer evento, coisa, pessoa, idéia, etc., podendo ser positivas ou negativas, mas invariavelmente, aprendidas, possui três componentes: um componente cognitivo, formado pelos pensamentos e crenças a respeito do objeto, um componente afetivo, isto é, os sentimentos de atração ou repulsão em relação a ele e um componente comportamental, representado pela tendência de reação da pessoa em relação ao objeto da atitude (BRAGHIROLI, 1990, p. 64).

A importância das atitudes reside no fato do comportamento ser, em geral, gerado pelo conjunto de conhecimentos e sentimentos sendo que, o ser humano demonstra atitudes em relação a quase tudo, exceto em relação a dois tipos de

objetos: os que não se conhece e aqueles que são de pouca ou nenhuma importância.

De acordo com Kanaane (1999), a atitude pode ser compreendida como uma tendência à reação que é aprendida durante a vida. Caracteriza-se pela predisposição do indivíduo para reagir diante de situações, sendo anterior ao comportamento. Considerando que antecede o comportamento, as atitudes podem ser também entendidas como o início do desenvolvimento das competências, representando o querer ser e querer agir (GRAMIGNA, 2002).

Embora diferentes classificações e desdobramentos tenham introduzido mais especificidade e objetividade ao que se pode chamar de recursos de competências, Fleury e Oliveira (2001), entendem que a abrangência, adaptabilidade e facilidade de compreensão desses três elementos permitem que possam ser empregados adequadamente em qualquer circunstância, ainda que, de uma forma mais genérica. Para os autores a noção de competência tem aparecido nos últimos anos como uma forma de repensar as interações entre, de um lado, as pessoas e seus saberes e capacidades e, de outro, as organizações e suas demandas no campo dos processos de trabalho essenciais e processos relacionais, as quais sofreram profundas modificações qualitativas nos últimos anos (ibid, 2001).

A noção de competência aparece como uma forma renovada de pensar o papel e a desempenho do trabalho nas organizações, visto que, não se trata de um estado de formação educacional ou profissional, nem tão pouco um conjunto de conhecimentos adquiridos; não se reduz ao saber, nem ao saber-fazer, mas a sua capacidade de mobilizar e aplicar esses conhecimentos e capacidades numa condição particular, na qual se colocam recursos e restrições próprias à situação específica.

Segundo Fleury e Oliveira (2001) a definição competência é como saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e social ao indivíduo.

Outro estudioso, Zarifan (2001), que trabalha a questão da competência, apresenta a seguinte definição:

[...] a competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. A competência se manifesta e é avaliada quando de sua utilização em situação profissional – na relação prática do indivíduo com a

situação profissional, logo, a maneira como ele enfrenta essa situação está no âmago da competência (ZARIFIAN, 2001, p. 65-67).

O autor procura construir, ele próprio, uma definição de competência e propõe algumas formulações, sendo a primeira delas: “A competência é o tomar iniciativa e o assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (ZARIFIAN, 2001, p. 68). Ele entende que a competência é assumida, uma vez que, resulta de um procedimento pessoal do indivíduo, que aceita assumir uma situação de trabalho e ser responsável por ela.

Esta responsabilidade presume o aceite do indivíduo, logo, é aceitar ser julgado e avaliado pelos resultados obtidos no campo dos desempenhos pelos quais é responsável é comprometer-se e tornar-se explicitamente devedor dos resultados de sua atividade. Essa competência deve ser efetivamente assumida, uma vez que, ninguém pode decidir no lugar do agente implicado, visto que, o envolvimento pessoal do indivíduo (enquanto sujeito de suas ações) é essencial e inevitável (ZARIFIAN, 2001).

Ao tomar iniciativa, segundo o mesmo autor, ocorre uma ação que modifica algo existente, introduzindo algo novo, que cria e começa a ter novas atitudes, e ele exemplifica que para enfrentar um cliente insatisfeito, deve-se aplicar, a partir de uma avaliação do comportamento desse cliente, uma estratégia bem definida de desarmamento de sua insatisfação, em função de normas definidas nesse campo (ZARIFIAN, 2001).

O indivíduo deve tomar iniciativas face aos eventos que excedem, por sua singularidade e/ou por sua imprevisibilidade o repertório existente de normas. Nesse caso, tomar iniciativa significa inventar uma resposta adequada para enfrentar com êxito esse evento. Essa invenção nunca é absoluta, pois sempre mobiliza conhecimentos pré-existentes, contudo, ela (a invenção) acontece (ZARIFIAN, 2001).

O “tomar iniciativa” têm um sentido profundo, significa que o ser humano não é um robô aplicativo, que possui capacidades de imaginação e de invenção que lhe permitem abordar o singular e o imprevisível, que o dotam da liberdade de iniciar alguma coisa nova, ainda que, de forma modesta (ZARIFIAN, 2001).

Ao analisar a questão responsabilidade, o autor coloca que é sem dúvida, a contrapartida da autonomia e da descentralização das tomadas de decisão e não se trata mais de executar, mas de assumir pessoalmente a responsabilidade pela

avaliação da situação, pela iniciativa que pode exigir e pelos efeitos que vão decorrer dessa situação. Toda relação de responsabilidade é uma relação forte: se alguém é responsável por alguma coisa é porque há uma relação de dependência entre esse alguém e a situação. E essa responsabilidade é particularmente importante na medida em que toca outros seres humanos. Tal responsabilidade ou do latim *spondere* - “responder por” implica também em assumir valores de envolvimento pessoal (ZARIFIAN, 2001).

No tocante à “situação”, Zarifian (2001, p.71), acredita que esta comporta simultaneamente:

- Um conjunto de elementos objetivos (descritíveis, objetiváveis), que são os dados da situação;
- Implicações, que fornecem a orientação das ações potenciais que essa situação pode exigir (que remetem diretamente a implicações da tomada de responsabilidade);
- E a maneira subjetiva que o indivíduo tem de apreender a situação, de se situar em relação a ela, de enfrentá-la e determinar suas ações em consequência dela.

É por isso que o comportamento em uma situação não é efetivamente prescritível: não se pode prescrever o comportamento que o indivíduo deve adotar porque este comportamento faz intrinsecamente parte da situação (ZARIFIAN, 2001).

Da mesma maneira que não se pode separar o trabalho da pessoa que o realiza, não se pode separar a situação do sujeito que a enfrenta. Esse descompasso faz parte da dinâmica da lógica, o que faz com que se possa falar de competência-ação, surgindo então uma segunda formulação, proposta por Zarifian (2001), que enfatiza a dinâmica da aprendizagem, essencial na formação da competência: “A competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações” (ZARIFIAN, 2001, p. 74).

Entender uma situação é saber avaliá-la levando em conta “comportamentos” de seus constituintes, sejam eles materiais (máquinas) ou humanos. Essa dimensão compreensiva adquire todo seu alcance na interação social, quando o sujeito deve interpretar comportamentos humanos à luz da compreensão mesmo parcial, das razões que os motivam.

Esse entendimento é prático, no sentido de que está orientado para a ação, sendo que o entendimento das razões do outro permite compreender

“inteligentemente” seu próprio comportamento, permite ajustá-lo, uma vez que, não há exercício da competência sem um lastro de conhecimentos que poderão ser mobilizados em situação de trabalho.

A analogia entre esses conhecimentos e a situação de trabalho depende do grau das situações de evento e da singularidade da situação que a pessoa tem que enfrentar e quanto maiores as dimensões de evento e a singularidade da situação, mais os esquemas de conhecimento e de ação que o indivíduo já tiver incorporado deverão ser mobilizados de maneira reflexiva, ou seja, questionando-se a validade e o fato de serem insuficientes diante da situação.

É preciso então admitir uma dimensão de incerteza constante nos conhecimentos possuídos, e permanecer sempre aberto a contestações e a novas aprendizagens. Essa postura é essencial para a manutenção da competência, para que não seja transformada em pura rotina.

Para que a bagagem de conhecimentos do indivíduo se transforme e aumente é preciso que a situação com que ele se defronta tenha sido plenamente explorada do ponto de vista do que há a aprender com ela.

Quando se trata de uma pane, será preciso ir o mais longe possível na análise de suas causas. Quando se trata do caso de um cliente de que é preciso se ocupar, será preciso ir o mais longe possível no entendimento de necessidades e de expectativas desse cliente, na falta disso, a aprendizagem será muito escassa e empírica.

Como terceira formulação, Zarifian (2001, p. 78), apresenta: “A competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade”.

Qualquer situação um pouco mais complexa excede as competências do indivíduo e exige que cada indivíduo aprenda, quer dizer, que precise de competências que não possui e de auxílios que se baseiam na solidariedade da ação. Em suma, entende-se que a competência seja um conjunto de atitudes, habilidades e conhecimentos que a pessoa mobiliza de forma consciente ou não, para o exercício de sua atividade profissional.

Cada vez mais um indivíduo particular constrói sua competência entrando em contato, em seu percurso educativo como em seu percurso profissional, com uma multiplicidade de fontes de conhecimentos, de especialidades de experiências.

CAPÍTULO 6 – METODOLOGIA DE PESQUISA

O objeto da pesquisa é a formação do instrutor do SENAR-PR na trato com o ensino e aprendizagem do homem do campo, este tema está diretamente ligado as minhas atribuições na referida instituição, a formação metodológica.

Desde do egresso no SENAR-PR, em 2003, a didática dos instrutores tem sido alvo de preocupação, pois possui uma postura bastante tecnicista, tendo como foco o conteúdo em si e não necessariamente a aprendizagem do participante.

Desta forma, a intenção é investigar as posturas deste instrutor que atua no SENAR-PR, nas diferentes áreas da Formação Profissional e de Promoção Social, identificando suas carências e necessidades educacionais.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A metodologia escolhida para realizar a pesquisa é conhecida como estudo exploratório, pois o tema proposto se constitui como algo inédito. Este tipo de pesquisa por não encontrar estudos consistentes sobre o objeto proposto: profissionais que atuam no SENAR-PR com FPR e PS.

De acordo com Sampieri (1998) quando não existe referencial sobre o tema, há necessidade de se fazer um estudo exploratório, de forma a preparar o terreno, para na sequência se passar para um estudo descritivo, correlacional e explicativo.

Por se tratar de um estudo exploratório, optou-se por utilizar tanto a pesquisa qualitativa como a quantitativa, pois uma não substitui a outra: elas se complementam. Segundo Dankhe, citado por Sampieri, os estudos exploratórios,

Servem para nos familiarizarmos com fenômenos relativamente desconhecidos, obter informações sobre a possibilidade de levarmos à cabo uma investigação mais completa sobre um contexto particular da vida real, investigar problemas do comportamento humano que considerem cruciais aos profissionais de determinada área, identificar conceitos ou variáveis promissoras, estabelecer prioridades para investigações posteriores ou sugerir afirmações. (SAMPIERI, 1998, p. 59).

Conforme Dankhe, citado por Sampieri (1998), estudos exploratórios poderão determinar tendências de estudos, assim como, identificarem relações potenciais entre variáveis e estabelecer o tom de investigações posteriores mais rigorosas.

Sampieri (1998), diz que a metodologia é a característica mais flexível ampla e dispersa, comparando-se com outros tipos de estudos. Porém, encerra maior risco e requer mais paciência, serenidade e receptividade por parte do investigador.

Assim, se justifica a busca de uma metodologia que, considerando também o contexto do fenômeno social que se estuda, privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais.

De acordo com Bogdan e Biklen citado por Ludke e André (1986, p. 11), existem cinco características da pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural a sua fonte de direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos e atenção especial do pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, ou seja, a busca de evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

Cabe ressaltar que na pesquisa qualitativa, se estimula o participante a pensar livremente sobre algum tema ou conceito, pois a intenção é trabalhar aspectos subjetivos, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea.

Já na pesquisa quantitativa se considera opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos participantes, pois utilizam instrumentos estruturados (questionários fechados). Estes devem ser representativos de um determinado universo de modo que seus dados possam ser generalizados e projetados para aquele universo.

Esta pesquisa é de caráter exploratório, com abordagem qualitativa e quantitativa e como instrumento de coleta de dados foi elaborado um questionário com 15 (quinze) perguntas, sendo 03 abertas e 12 semi-estruturadas.

O questionário, instrumento de coleta de dados utilizado, teve como objetivo, a coleta de informações relevantes para o desenvolvimento do trabalho. As perguntas foram direcionadas de forma a obter respostas correlatas ao estudo, iniciando com questões que possibilitaram analisar o perfil do instrutor do SENAR-PR, seus interesses e dificuldades pedagógicas no ato de ensinar.

6.2 A COLETA DE DADOS

A opção pela pesquisa exploratória, qualitativa e quantitativa, foi devido a esta não admitir visão isolada, parcelada e estanque do processo, ao contrário, ela

desenvolve uma interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de forma que na coleta de dados, num instante deixa de ser tal e passa-se a análise de dados, e em seguida um veículo para nova busca de informação.

Para que a coleta de dados se proceda, a pesquisa qualitativa admite alguns tipos de caminhos, que foram utilizados na presente pesquisa, como o questionário semi-estruturado (Apêndice 1), análise documental e observação direta da ação docente do instrutor do SENAR-PR em sala de aula (Anexo 4).

O questionário semi-estruturado foi desenvolvido e definido a partir da observação acerca das necessidades formativas dos instrutores que atuam no SENAR-PR.

Antes de aplicar o teste ao grupo de instrutores, foi realizado um teste piloto. Segundo May (2001) o questionário formulado necessita ter um teste piloto em uma sub amostra antes de ser aplicado à amostra. Este visa saber se o questionário realmente funciona e se a diagramação, terminologia e desenho precisam de mudanças.

Seguindo a orientação deste autor, os questionários foram testados em 20% da amostra, ou seja, em 36 instrutores do SENAR-PR.

Com aplicação inicial do questionário, algumas terminologias adotadas e aspectos de diagramação do instrumento de coleta de dados citado teve de sofrer pequenas alterações.

A população estudada foram os instrutores cadastrados no SENAR-PR, 361 profissionais de diferentes áreas: médicos veterinários, engenheiros agrônomos e florestais, zootecnistas, técnicos agrícolas, engenheiros de alimentos, administradores, entre outros profissionais. É importante frisar que dentre estes, temos aqueles que pertencem ao quadro há mais de 10 anos e outros que acabaram de ingressar no SENAR-PR.

A amostra foi aleatória. O questionário foi disponibilizado aos 361 profissionais, porém foram devolvidos preenchidos 128 questionários, o número tomado como população de estudo.

De acordo com Fink citado por May (2001, p. 114),

Uma amostra é uma porção ou subconjunto de um grupo maior denominado de população. A população é o universo a ser amostrado. [...] Uma amostra boa é uma versão em miniatura da população.

Após termos definido os itens acima descritos, surge a necessidade de selecionarmos formas de investigarmos esse objeto. Como citado por Minayo (1993, p. 51),

Observa que o cientista em sua tarefa de descobrir e criar necessita em um primeiro momento, questionar. [...]. Definido bem o nosso campo de interesse, nos possível partir para um rico diálogo com a realidade. Assim o trabalho de campo deve estar ligado a uma vontade e a uma identificação com o tema a ser estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta.

Assim, além do questionário semi-estruturado, a pesquisa utilizou-se como fonte de informações as modalidades de observação participante e análise de conteúdo.

CAPÍTULO 7 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As profundas mudanças pelas quais o mundo vem passando, as características das atividades econômicas e as novas necessidades sociais produzem alterações na prática social e no trabalho. Isso se reflete no âmbito educacional, requerendo das instituições a construção de novas alternativas de ação, comprometidas com o novo significado do trabalho, que permeia os conceitos da globalização, e com o sujeito ativo – a pessoa humana, que se apropria desses conhecimentos para aprimorar-se no trabalho e na prática social (MARCHESI; CARNEIRO, 1995).

Tendo-se o conhecimento o principal fator de produção, aprender a aprender coloca-se como competência fundamental para inserção numa dinâmica social que se reestrutura continuamente, produzindo novos conhecimentos, e exigindo novos perfis profissionais. Os avanços tecnológicos têm permitido o acesso à informação de modo cada vez mais abrangente e a custos mais baixos. As tecnologias da informação e comunicação propiciam informações atualizadas, disponibilizando um acervo científico eletrônico, de acesso livre e direto aos centros de pesquisa de todo o mundo e a inúmeros cursos de formação.

Hoje, se tem uma perspectiva da educação permanente que pode ser desenvolvida em espaços formais e informais, permitindo a formação continuada, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e posturas dos cidadãos.

Analizando os dados levantados, frente aos estudos em relação à formação do profissional, a pesquisa revela que é consenso entre os instrutores do SENAR-PR que as universidades têm formado profissionais com pouco preparo para assumir suas responsabilidades com a profissão de orientar o trabalho agrícola do homem do campo.

Dessa forma, dever-se-ia levar em conta no ingresso do instrutor no SENAR-PR, o currículo acadêmico, avaliando os conteúdos de formação humana e técnica. Para ser um educador, o instrutor deve desenvolver a capacidade de perceber os movimentos de cada comunidade e, simultaneamente, prestar atenção ao seu próprio processo de aprendizagem, pois “a medida que formo alguém, me formo, que reformo, me reformo, que transformo, me transformo, pois formar alguém é uma das mais seguras maneiras de se formar [...]” (FREIRE, 1997, p.6).

Desta forma, a formação profissional deve oportunizar ao adulto a percepção de que novos conhecimentos integrados aos que já possui dar-lhe-ão ganhos de natureza diversa, sociais, profissionais. É necessária uma forma de educação efetiva, que não apenas considere o aprender a aprender, mas sobretudo permita ao educando a união entre a teoria e a prática, transformando em práxis o conhecimento e o saber, contribuindo para a construção de um profissional auto-realizado e capaz de assimilar as diversas tarefas e habilidades que cada momento exigir.

Assim sendo, o papel do instrutor transpõe o ato de ensinar conteúdos técnicos, comprometendo-se com uma educação que abrange as áreas do conhecimento, das habilidades e das atitudes.

O SENAR-PR, enquanto organização de formação profissional e promoção social, hoje tem consciência da importância da preparação metodológica de instrutores para a efetividade de seus trabalhos junto a seu público beneficiário, seja ele do meio rural, do comércio, da indústria ou dos transportes.

Atualmente a educação profissional tem sido vista como um processo que ocorre da interação entre as pessoas e esta, só é conquistada por uma atuação didática e metodológica consciente, crítica e vibrante. Ter o domínio do assunto técnico evidentemente é inquestionável para a força da ação profissionalizante, mas tendo-o isolado de um contexto metodológico sólido, competente e maduro facilmente redundará numa ação educativa desmotivadora, acrítica e não raro alienadora.

Nas instituições de formação profissional, grande parte dos instrutores é selecionada no campo de atividade profissional, de onde eles trazem sua experiência e domínio técnico, mas raramente apresentam os requisitos necessários para atuar de maneira efetiva no campo da didática. Esta é também a realidade dos instrutores que ingressam no SENAR-PR.

Assim, principalmente a partir de 2009, a equipe metodológica do SENAR-PR tem estudado e investido em treinamento para os instrutores, tendo como foco principal as formas diferenciadas de ensinar, não perdendo de vista, a formação integral do homem. pois, ser educador é ligar-se a um estado de consciência do ser, do fazer, do conviver, do conhecer e do sentir (DELORS, 1998).

A equipe pedagógica do SENAR-PR frente à responsabilidade de formar o instrutor-educador, em consonância com os pressupostos atuais da educação de

jovens e adultos, toma como ponto de partida o conhecimento do profissional, buscando saber quem é ele, pois, "[...] ensinar exige respeito aos saberes do educando [...]" (FREIRE, 1996, p.30).

7.1 PERFIL DO INSTRUTOR DO SENAR-PR

Em pleno século XXI, poucas são as instrutoras do SENAR, sabe-se que ainda hoje não é raro encontrar produtores rurais que só aceitam homens para trabalhar em sua propriedade. A desculpa recai sobre o estigma do sexo frágil “a mulher não tem forças para laborar no campo” (A.C. Médica Veterinária, 2010).

[...] quando cheguei para realizar o curso de casqueamento de bovinos, o grupo formado somente por homens me recepcionou com descaso. O olhar deles dizia: é essa a menina que vai ministrar o curso? Mas ela é tão delicada, não tem força para “conter” um animal. Neste momento, há necessidade de provar que trabalhamos igual aos instrutores homens, mas as risadinhas são inevitáveis (A.C. Médica Veterinária, 2010).

Os pesquisados são, em sua maioria, do sexo masculino (61%). Este dado afirma a hipótese de que há discriminação, por parte dos produtores e trabalhadores rurais, quanto a instrutora mulher sofre discriminação.

No Quadro 1 tem-se os dados referentes à faixa etária. Verifica-se que há predominância de instrutores, 39,8% com idade entre 29 e 38 anos, este fato sugere duas observações, a primeira é que o fato do profissional estar ingressando agora na profissão. Dessa forma, o SENAR-PR é sua primeira experiência, tanto profissional como educacional laboral, o que até certo ponto é favorável, no sentido de que este vem livre de preconceitos e está disposto aprender forma de atuar sem comparação.

Em contrapartida, o fato deste não ter experiência alguma de campo, torna-se uma preocupação a mais para a empresa, sendo que cada educador só vai a campo no momento em que tenha plena competência de assumir uma turma.

Para isso, uma das indicações da equipe pedagógica do SENAR, é que este indivíduo, participe de outros cursos, até que o mesmo se sinta apto a ser educador. Além disso, sua primeira aula é acompanhada pelo técnico responsável da área com o intuito de auxiliar o novo profissional na condução dos conteúdos.

FAIXA ETÁRIA	FEMININO		MASCULINO	
	FREQUENCIA	%	FREQUENCIA	%
18 – 28 anos	4	8	6	8
29 – 38 anos	19	38	32	41
39 – 48 anos	16	32	22	28
Acima de 49 anos	11	22	18	23
TOTAL	50	100	78	100

QUADRO 1 – SEXO E FAIXA ETÁRIA DO INSTRUTOR

Como já foi abordado, o SENAR-PR trabalha com duas vertentes: a Formação Profissional Rural (FPR) e a Promoção Social (PS). Na primeira, é obrigatório o candidato a instrutoria possuir formação superior, sendo que esta deve estar ligada diretamente a área de treinamento almejada. Na segunda vertente, não existe esta obrigatoriedade, visto que os cursos oferecidos não possuem cunho profissionalizante.

Um fato importante a ser considerado é que, o SENAR-PR, adota uma regra na distribuição da sua arrecadação, o montante arrecadado é aplicado em forma de cursos, ao produtor e trabalhador rural, para isso, é utilizando a seguinte proporção: 70% da arrecadação é destinada aos cursos de FPR e o restante, 30%, é destinado a PS. Esse fato pode explicar a diferença existente entre o número de contratação de profissionais com Ensino Superior e Ensino Médio. O Quadro 2 apresenta o nível de escolaridade dos instrutores pesquisados.

Escolaridade	Frequência	%
Nível Médio	06	4,7%
Nível Superior Incompleto;	08	6,2%
Nível Superior Completo	114	89,1%
TOTAL	128	100%

QUADRO 2 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE

A crescente globalização e inserção do Brasil na economia mundial, o mundo do trabalho está exigindo um novo perfil e conceito de qualificação, que vai além do simples domínio cognitivo de formação inicial acadêmica, exige também, ampla formação geral e sólida base tecnológica, “não basta mais que o trabalhador saiba ‘fazer’; é preciso também ‘conhecer’ e, acima de tudo, ‘saber aprender’” (LEITE, 1998, p. 3), ao longo da vida.

Afirmção que pode ser comprovada nos Quadros 2 e 3, onde dos 128 pesquisados, 114 possuem nível superior completo, perfazendo um total de 89,1%, e destes, 86 deles, o que corresponde a 67,12% possuem pós-graduação, sendo que mais da metade, 51,6% de nível *lato sensu*.

Escolaridade	Frequência	%
Pós-graduação <i>lato sensu</i> (especialização);	66	51,6%
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado).	20	15,6%
TOTAL	86	67,12%

QUADRO 3 – ESCOLARIDADE EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTRUTOR – SENAR-PR

Considerando a área de concentração dos cursos do SENAR-PR, na área de Formação Profissional Rural, percebe-se que a graduação desses profissionais terceirizados esta voltada à agricultura e a pecuária, o que pode ser constatado no Quadro 4.

Área de formação		Frequência	%
GRADUAÇÃO	AGRONOMIA	58	45,3%
	VETERINÁRIA	45	35,1%
	ADMINISTRAÇÃO	6	4,7%
	PEDAGOGO	4	3,1%
	ZOOTECNISTA	4	3,1%
	ASSIST. SOCIAL	3	2,3%
	ECONOMIA	2	1,6%
	DIREITO	2	1,6%
	GEOGRAFIA	2	1,6%
	TURISMO	1	1%
	FILOSOFIA	1	1%
TOTAL		128	100%

QUADRO 4 – ÁREA DE FORMAÇÃO DOS PESQUISADOS

Cabe ressaltar que os maiores percentuais se apresentam quanto aos profissionais de Agronomia e Veterinária, com 45,3% e 35,1% respectivamente, áreas de atuação de maior atendimento no SENAR.

Outro dado importante, diz respeito ao tempo de trabalho na área de prestação de serviço para o SENAR-PR, o que está apresentado no Quadro 5.

Tempo de atuação	Frequência	%
Menos de um ano	13	10,1%
Um ano	14	11%
Dois anos	16	12,5%
Três anos	08	6,2%
Quatro anos	12	9,4%
Cinco anos	18	14,1%
De seis a dez anos	29	22,6%
De onze a quinze anos	18	14,1%
TOTAL	128	100%

QUADRO 5 – TEMPO DE ATUAÇÃO COMO EDUCADOR NO SENAR-PR

Dos 128 pesquisados, 22,6% deles atuam de seis a dez anos, 14,1% atuam até cinco anos e 14,1% dos pesquisados trabalham com o SENAR-PR a mais de onze anos. No momento, na instituição está ingressando profissionais recém-formados, tendo o SENAR-PR como a primeira oportunidade de emprego, situação essa, que leva a Equipe Pedagógica a propor vários cursos de formação para atuar como educador, tendo como objetivo proporcionar, a este instrutor, condições de iniciar sua prática educativa.

No Quadro 6 pode-se constatar que os instrutores do SENAR atuam em outras áreas profissionais no mercado de trabalho.

Outras Atividades Profissionais	Frequência	%
Empresário Rural (produtor)	25	22,5%
Consultoria / Assistência Técnica	58	52,2%
Clínica veterinária	10	9%
Professor	18	16,2%
TOTAL	111	86,7%

QUADRO 6 – OUTRAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS DOS INSTRUTORES FORA DO SENAR-PR

É importante ressaltar que além de atuar como prestador de serviço para o SENAR-PR, 86,7% dos 128 pesquisados, exerce outra atividade profissional, destacando-se principalmente, a consultoria direta ao produtor rural, com 52,2 %, seguido da atividade empresário rural (produtor rural), com 22,5%. Este é um dado importante, pois, o fato do instrutor possuir a prática, e não apenas a teoria, que segundo Cattani (1997), quanto mais o indivíduo investir na relação entre teoria e

prática, produzindo saber, e consequente “autoformação, mais constituirá seu ‘capital pessoal’, tanto mais valor de mercado terá”.

Fazendo uma relação de tempo de serviço no SENAR-PR e outras atividades profissionais, pode-se afirmar que o tempo e as vivências no mundo trabalho vão se constituindo em patrimônio de saberes, dotes individuais diferenciados, e de formação, o que para alguns indivíduos demanda mais tempo, esforço e investimento financeiro que a de outros, podendo os rendimentos futuros constitui-se em decisão de foro íntimo (CATTANI, 1997).

Neste sentido, à experiência dos profissionais, principalmente com a área educacional é fundamental. A pesquisa evidencia que, menos da metade dos pesquisados 39% começaram a sua atividade de prestador de serviço ao SENAR-PR, tendo experiência como educador, o que pode ser constatado no Quadro 7.

Experiência Educacional	Frequência	%
SIM	50	39%
NÃO	78	61%
TOTAL	128	100%

QUADRO 7 – EXPERIÊNCIA COMO EDUCADOR ANTES DO INGRESSO NO SENAR-PR

Nesse sentido, compreende-se que a educação é uma práxis social, em sua complexidade, mesmo com outros modos e processos, a contribuição de vários campos de conhecimento, dentre os quais o da pedagogia na empresa, assim sendo, educação é uma prática social, histórica e situada em determinados contextos. A formação do instrutor refere-se à reflexão sobre a prática do ensinar, aliando teoria e prática. No âmbito da empresa, a práxis é bastante discutida como elemento essencial na prática cotidiana, sobre a valorização do saber produzido pelo profissional que faz das situações concretas em que vive o seu instrumento de reflexão e elabora saber, esse mesmo saber faz com que esse profissional se relacione mais profundamente com o conhecimento (THERRIEN, 1996).

No caso, dessa pesquisa, o instrutor do SENAR-PR, vai construindo o saber ensinar com o homem do campo no próprio campo, zona rural. As interações sociais como processo de socialização e de linguagem, proporcionam a elaboração conjunta dos significados em situações, desvelando a natureza parcial e completa do saber construído (THERRIEN, 1996).

7.2 O EDUCADOR DO SENAR-PR

Sabe-se que, assim como a sociedade exerce influência nos papéis que o indivíduo assume, também este, age no sentido de transformá-la. Isso permite ao educador, enquanto ser humano em constante evolução, assumir como desafio, a busca de formas mais competentes de ação, impulsionando a reflexão e análise sobre como se define a competência educacional hoje.

O ser competente é reconhecido como aquele capaz de canalizar energia na identificação das formas adequadas para alcançar os objetivos pretendidos, dominando diferentes situações de aprendizagem com eficácia. Esta é a preocupação da Equipe Pedagógica da instituição. Como mencionado anteriormente, desde 2005 foi desenvolvido um treinamento diferenciado aos instrutores que ingressam na instituição, e em 2009, um nivelamento com o intuito de proporcionar a todos os instrutores do SENAR-PR de conhecimentos de estratégias didáticas. O nível de aproveitamento do trabalho realizado pode ser avaliado na fala dos alunos.

[...] a partir do nivelamento, terei uma atuação diferenciada durante os cursos e irei me cobrar mais. Vou me policiar para não esquecer e acabar retornando à antiga metodologia. Vou me dedicar mais à educação do que ao conhecimento visando à cidadania das pessoas. Esses treinamentos mexem com a alma das pessoas. Isto só vai melhorar nossa atuação com o produtor (V T – Engenheiro Agrônomo).

A sociedade atual exige pessoas detentoras de capacitações variadas, esperando-se, por exemplo, saiba usar devidamente o tempo e recursos em seu cotidiano, selecionar atividades de acordo com metas, definir prioridades, avaliar conhecimentos e os distribua apropriadamente, saiba aplicar técnicas de reconhecimento e aplicação de novos conhecimentos, estabelecer relações na resolução de problemas, comunicar, selecionar e analisar a informação. Para isso, o SENAR-PR, investe no personagem principal, o instrutor, que declara:

[...] há cinco anos sou instrutor de agricultura orgânica, café e florestas. O que difere o SENAR-PR, é a valorização de seus terceirizados. Faz tempo que o SENAR-PR faz isto enquanto outras empresas estão começando a despertar para a importância de uma produção mais qualificativa do que quantitativa. O bom das dinâmicas que aprendemos é saber que elas funcionam para a nossa realidade e foram testadas por profissionais, o que nos dá mais segurança na hora da aplicação (A. A. – Engenheiro Agrônomo).

Vislumbrando-se o papel fundamental do educador, hoje, a partir do exposto anteriormente, admite-se a necessidade de se explorar o termo competência, como sinônimo daquilo que se faz bem no cumprimento do dever, neste caso, tendo como foco o seu desempenho. Este deve refletir um compromisso com a qualificação de sua atuação, de maneira que sua prática se construa a partir da união do dever e do saber técnico com o querer, que traduz objetivo, intenção e o poder, no direcionamento de sua ação.

Atualmente, para o SENAR-PR, a sala de aula, passa a ter novo um novo formato, diferente das estruturas formais e conservadoras do ensinar e do aprender. A orientação é que o instrutor trabalhe propostas participativas, nas quais a manifestação dos saberes resulte da interação teórica e prática resgatada pelo aluno.

7.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS INSTRUTORES DO SENAR-PR

O ensino profissionalizante no Brasil vem conquistando, a partir das duas últimas décadas, importante espaço nas discussões educacionais. Freire (1997, P.16) coloca a profissionalização como “[...] uma transformação estrutural que ninguém pode dominar sozinho”.

A nova ordem econômica mundial, os impactos provocados pelas mudanças tecnológicas e de gestão das organizações e a reestruturação do mundo do trabalho têm provocado na sociedade, de um modo geral, a percepção de que ela não deve ser um processo dissociado da educação geral e das necessidades reais do mercado de trabalho (BRASIL, 2003).

O ensino profissionalizante precisa abranger mais que o domínio de passos, operações, tarefas e informações tecnológicas necessárias para o exercício de uma profissão. Ela deve considerar os fatores de caráter econômico e social inerentes às variadas atividades que a pessoa realiza em seu posto de trabalho, as experiências de vida e profissionais acumuladas (BRASIL, 2003).

Nesta perspectiva, a formação para o trabalho deve também sensibilizar o adulto para a educação continuada e permanente de modo que ele possa buscar os conhecimentos necessários e complementares à sua formação que, integrados aos

que já possui, possibilitem-lhe ganhos de diversas naturezas como sociais, produtivas e econômicas (BRASIL, 2003).

Hoje no campo, existem três categorias de trabalhadores: economia familiar, assalariados e autônomos. O SENAR-PR considera sua, a responsabilidade de buscar melhores níveis de conhecimentos, habilidades e atitudes dessa população, assim como formas de transformar o desempenho de suas atividades em melhoria de qualidade de vida (SANTOS, 1995).

A execução, tanto da FPR, quanto da PS do produtor ou do trabalhador rural inicia-se sempre com a parceria de entidades, para então, efetuar o levantamento de necessidades locais e posterior determinação dos diagnósticos que direcionarão os cronogramas a serem executados dentro do plano anual de trabalho (MARCHESI, 1995).

As técnicas institucionais usadas nas situações de ensino buscam despertar o interesse e a atenção de quem aprende, estimulando a busca de conhecimentos e desenvolvendo atitudes e habilidades. Além disso, elas estão condicionadas aos objetivos, às situações e aos critérios que determinam a meta a ser alcançada (MARCHESI, 1995).

No entanto, Santos (1995), complementa essa visão salientando que o emprego do método ativo nessas ações educacionais que tem como centro o aprendiz (participante), é fundamental. Desta forma, a Equipe Pedagógica do SENAR-PR, instiga os educadores a trabalharem de forma diferenciada, tornando as aulas dinamizadas.

Nas capacitações é enfatizado que o educador deve proporcionar um ambiente que instigue a participação do aluno, o torne peça do processo educativo, para isso ele pode utilizar várias técnicas instrucionais, tais como: discussão, demonstração, tempestade de idéias e trabalho de grupo como algumas das formas de propiciar situações de aprendizagem.

No que diz respeito aos métodos e técnicas de treinamento, o mais importante é que eles precisam ser validados, isto é, precisam comprovadamente contribuir para que os objetivos de treinamento sejam alcançados, além de que, sejam adequados às condições de prazo (tempo disponível) e custo (orçamento disponível).

Para se atingir objetivos tanto afetivos como cognitivos, são utilizados estudos de caso, grupos de discussão, seminários, jogos de empresa, jogos de treinamento ou outras simulações.

No que tange aos métodos, Auren Uris citado por Bísaro (1999, p. 259-288), apontam quatro caminhos ou modos de aprender e classificar os esforços de desenvolvimento em quatro categorias:

Modos de aprendizado	Recurso Predominante	Orientação metodológica	Aplicação dos métodos de ensino
Pela experiência	A própria situação de trabalho	Método prático ou aprender fazendo	aprendizagem metódica do trabalho, rodízio, estágio, delegação, comissões, comitês ou grupos de trabalho
Pela teoria	Conceitos e palavras	Método conceitual, ou aprender pela teoria	explicação oral, debate cruzado, estudo dirigido, instrução programada, painel, simpósio
Pela simulação	A imitação da realidade de trabalho	Método simulado ou aprender imitando a realidade	dramatizações, jogos de empresa, role-play, estudos de caso, jogos e exercícios diversos.
Pelo desenvolvimento do espírito	Comportamento humano e sua modificação.	Método comportamental ou aprender por desenvolvimento psicológico.	Aconselhamento psicológico, training group, psicodrama, socioanálise, dinâmica de grupo

Fonte: Adaptado de Auren Uris e A. W. Bísaro 1999, p. 259-288.

O método prático permite uma visão global dos trabalhos, pois oferece conceitos gerais, uma vez que, atua diretamente sobre o comportamento e a conduta do sujeito. Neste sentido, o instrutor é orientado a trabalhar os “porquês” com seus alunos, para que ao sair do treinamento este tenha competência de avaliar uma atividade integralmente, seus riscos e acertos. (BISCARO, 1999)

O método conceitual é o método de aprender fazendo, aprender por conceitos, constituindo-se no principal instrumento de educação, a começar pela família. Dentre as principais técnicas de aprendizagem conceitual, trabalha-se na formação dos instrutores com: explicação oral, debate cruzado, estudo dirigido, instrução programada, painel, dentre outras estratégias.

Talvez, um dos maiores alcances desse método é que o mesmo corresponde de imediato à expectativa de grande número de alunos quase todos esperam, no mínimo, aprender conceitos novos. Eventualmente, pode estimular o senso crítico e mesmo a criatividade do treinando. Permite um melhor aprofundamento e melhor

embasamento teórico, por outro lado, atende uma clientela mais escolada, busca de novos conceitos teóricos.

Em contrapartida, o maior risco deste método é a crença de que ele possa valer como solução para todas as necessidades de treinamento. Este método isolado, não garante a transferência da aprendizagem para a situação da realidade, não permite uma avaliação operacional dos efeitos do treinamento e não atinge a área de atitudes e de comportamento – sua ação se limita à área de opiniões ou da adesão puramente racional.

Este método depende demais do comunicador ou dos comunicadores. Para diminuir as limitações e riscos, colocamos ao instrutor a necessidade de se trabalhar com vários métodos, neste caso, por exemplo, é importante a aplicação de trabalhos práticos representativos da realidade (BISCARO, 1999).

No Método Simulado podem-se distinguir algumas técnicas que reproduzem a realidade de forma muito mais próxima, quase idêntica, e outras que criam uma realidade apenas analógica, isto é, onde se salvam somente aqueles aspectos que interessam ao objetivo proposto. Dentre as principais técnicas de aprendizagem por simulação, pode-se citar: dramatização, estudos de caso, jogos e exercícios diversos.

Uma das técnicas muito estimulada pela Equipe Pedagógica do SENAR-PR são os jogos (exercícios diversos), de todas as modalidades de simulação em sala de aula, com certeza o jogo é o mais sofisticado pela soma de recursos que usa, além de ser mais envolvente. O seu aspecto lúdico pode ser um dificultador da aprendizagem, especialmente se não for dado tempo suficiente para o pós-jogo, quando se resgata a relação entre a vivência no jogo e a vivência do cotidiano.

O emprego da simulação em treinamento trás muitas das vantagens da aprendizagem no trabalho, com um adicional que é a realização da tarefa com mais segurança. Além da segurança, durante a simulação permite-se a correção, podendo-se voltar atrás e recomeçar o processo.

A grande maioria das técnicas de simulação, por suas características, tende a envolver o treinando, forçando-o, por assim dizer, a se comportar de uma forma diferente. Isso facilita a transferência de aprendizagem para as situações da realidade e, empregada em conjunto com as técnicas de aprendizagem por conceito, facilita a compreensão conceitual e reforça o entendimento em nível racional. É como se o sujeito vivenciasse o conceito ou a colocação teórica. Além disso, permite

aos elementos menos seguros aproximar-se ou tentar uma nova técnica, eliminando o receio de errar, tornando a situação mais atrativa. É o método mais adequado para o desenvolvimento de habilidades, tanto manuais como verbais e de relacionamento.

Mas, como todo método, existem limitações e riscos ao se aplicá-la. A primeira é de ordem orçamentária, uma vez que, este método é o que implica maiores custos. Outra limitação é de ordem humana, uma vez que, os agentes de treinamento devem ser pessoas que tenham vivência prática dos métodos e preparação didática, além de boa sensibilidade e observação.

O grande risco vem a ser a possibilidade de um “mascaramento” da realidade, uma vez que, o treinando pode porta-se como “ator cínico”, isto é, ele é capaz de representar todos os comportamentos que lhe são exigidos durante o treinamento de forma puramente ritualística, sem realmente assumir aquele comportamento, sem incorporá-lo. O método em si não atinge a área de atitudes, não garantindo um envolvimento mais profundo. (BISCARO, 1999)

O método comportamental, especialmente através do aconselhamento psicológico individual enquadra-se no gênero das psicoterapias breves. Combinado com o aconselhamento, e mesmo independentemente deste, pode-se levar adiante planos individuais de desenvolvimento – quando o próprio indivíduo estabelece para si metas de crescimento não apenas profissional, mas principalmente de ordem pessoal. Dentre as principais técnicas, utiliza-se nos cursos de capacitação, pela Equipe Pedagógica, o psicodrama. Neste, busca-se o desenvolvimento de uma consciência social profunda, onde o indivíduo não apenas entenda o conceito de igualdade, mas viva essa igualdade.

Este método destina-se a atingir o indivíduo ou os grupos mais profundamente. O método atinge as atitudes e amplia a auto percepção e a sensibilidade dos participantes, sendo que a criatividade é geralmente estimulada e incentivada. É exigido dos instrutores que utilizam esse método: maturidade, sensibilidade, habilidade no trato com pessoas e com problemas, criatividade e formação específica nas diversas técnicas. (BISCARO, 1999)

Cabe ressaltar a importância que a Equipe Pedagógica dá ao reconhecimento dos diversos métodos de ensino, oferecendo aos instrutores, futuros educadores do SENAR-PR a oportunidade de conhecer e principalmente aplicar, por meio de oficinas, cada método estudado. Freire (1997, p. 13) ressalta que “[...] se vive e se

aprende em outros lugares [...]”, não é necessário estar em um ambiente de sala de aula formal.

No intuito de facilitar a aprendizagem do participante, são utilizados recursos instrucionais, como: cartilhas, quadros de giz, vídeos, filmes, álbuns seriados, slides, retro projetores, projetores multimídia, ferramentas, utensílios, instalações rurais, animais de produção, serviço de lavouras e campos experimentais, etc. Levando-se sempre em conta as condições locais das realizações dos cursos, as disponibilidades financeiras das instituições envolvidas e o grau de escolaridade do público.

7.4 A METODOLOGIA DE ENSINO DO SENAR-PR NA VISÃO DO INSTRUTOR-EDUCADOR

O SENAR-PR busca, no processo de formação do educador do campo, utilizar metodologias diferenciadas, principalmente em função do perfil dos participantes, conteúdo a ser tratada, carga horária dos cursos, dentre outros aspectos. Coloca-se aos educadores a importância de se construir o conhecimento com o participante, tendo como alicerce o conhecimento de cada comunidade. Mas sabe-se que este trabalho é complicado de se realizar, tendo que levar em conta tantos fatores intervenientes nos processos de ensino e aprendizagem, como por exemplo, o tempo de curso, com carga horária de 8 horas, as condições de permanência de um dia fora da propriedade é um dos motivos mais apontado.

Também há uma preocupação em questionar aos instrutores, nas atividades educacionais, quanto a metodologia aplicada, enfatizando que a metodologia deve possibilitar a aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento humano, cognitivo e técnico do produtor rural. Por desenvolvimento, entende-se o processo de o indivíduo ter mais consciência de seu papel na sociedade, de como afeta e é afetado por ela, para que possa fazer escolhas mais responsáveis de atuação no meio em que vive.

Como foi referenciado anteriormente, somente a partir de 2005 é que o SENAR-PR começou trabalhar com uma abordagem mais ativa e emancipadora, inspirada na pedagogia da autonomia de Paulo Freire. Nesta perspectiva, toda pessoa possui saberes, conhecimentos imersos em suas práticas, e, por isso, é capaz de ensinar. Ao mesmo tempo, toda pessoa possui questões que representam

limites de sua capacidade de lidar com as situações em que vive: toda pessoa tem questões de aprendizagem (FREIRE, 1997).

E como os educadores vêem esta metodologia ativa?

Esse trabalho com os instrutores, com objetivo de formação do educador do campo, foi efetivado na medida em que se têm declarações feitas pelos instrutores que são reveladoras, como:

[...] agora teremos todos os instrutores no mesmo padrão (A. R. J. Mestre em Zootecnia).

[...] o nivelamento pedagógico dá conhecimento e ferramentas para que os instrutores humanizem as aulas, permitindo que elas se tornem mais acolhedoras e mais participativas com maior envolvimento e comprometimento das pessoas. É importante humanizar cada vez mais. Antes eu era mais racional hoje sou mais humanizada. Durante os cursos, a gente acaba se envolvendo não só com os participantes, mas com a família toda. Criamos um vínculo para a vida (C. C. J. Engenheira Agrônoma).

É importante destacar que os profissionais que chegam ao SENAR-PR, na sua maioria, têm pouca experiência com a educação, e menos ainda, como a educação de adultos. De acordo com a pesquisa, 100% consideram a metodologia, utilizada no curso, muito importante, pois segundo eles, além do embasamento teórico, a prática vivenciada contribui na formação do educador.

[...] sou instrutor de cursos na área de apicultura desde 90, o nivelamento pedagógico é primordial para a avaliação do trabalho desenvolvido pelos instrutores, saber das novidades do mundo da didática, do conhecimento e estreitar laços de relacionamento". Fazer nada é um saco. A gente tem que se tornar útil e estar em ação senão morre (S. R. G. Pós-graduado em Educação).

Cabe reforçar, que os produtores e trabalhadores rurais que realizam os cursos do SENAR-PR são instigados a acessarem os seus saberes e as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do trabalho docente. No nivelamento eles vivenciam várias situações, onde os educadores se viam como agentes de mudanças, instigando o pensar do homem do campo, a propor soluções para os problemas. Todo tempo eram questionados quanto ao processo de aprendizagem com essas novas orientações, e a fala abaixo, expressa o resultado do trabalho, na visão dos instrutores-educadores.

Sou da velha guarda, 16 anos de SENAR, e é importante realinhar o pensamento. Antigamente havia uma rigidez maior em relação ao conteúdo. Hoje é mais solto, posso trabalhar de maneira diferente facilitando a relação entre educador e o educando, dando mais oportunidade de expressão ao produtor porque há um conhecimento que precisa ser aproveitado através da aprendizagem vivencial (V. F. de C. Administrador).

Deste modo, o método ativo que tem como premissa a participação ativa dos alunos demonstra que é fundamental e imprescindível o trabalho conjunto (participante e aluno) para que ocorra a aprendizagem. Também é valorizada a pergunta como ponto de partida da aprendizagem: acessar perguntas significa acessar os limites, propicia ao indivíduo postar-se ativamente diante do que não sabe e colocar-se em busca de saber. Esta capacidade ajuda o participante a centrar-se em seu processo de aprendizagem. Um indicador de desenvolvimento do indivíduo é que suas perguntas se modificam com o tempo, à medida que avança a sua capacidade de construção de idéias.

[...] há 14 anos como instrutora de corte e costura, vejo as inovações como forma de facilitar o trabalho em campo. Com a recente mudança da metodologia se tornou mais atrativo o curso. É mais fácil à assimilação. Melhora o aprendizado e elimina a dificuldade do instrutor para fazê-los entender o que estamos explicando (M. dos S. Costureira)

Já que os cursos do SENAR-PR estão voltados para indivíduos adultos, que já trabalham no campo, com saberes, dificuldades e dúvidas vividas na prática, é preciso considerar ao mesmo tempo, que são seres inacabados, em processo de desenvolvimento, abertos ainda a aprender e aprimorar a sua atuação no mundo.

Deste modo, os cursos têm como objetivo ajudar o produtor e trabalhador rural a ampliar a compreensão da realidade na qual está inserido, avaliar a qualidade de sua atuação produtiva, refletir sobre o modo como interage com as pessoas ao seu redor, a fim de que possa melhorar a sua qualidade de vida, assumindo responsabilidade por suas escolhas.

7.5 O SENAR-PR DESENVOLVENDO O CONCEITO DE COMPETÊNCIA HUMANA

Todos os seres humanos estão em constante processo de aprendizagem, e para isso, não dependem unicamente da escola ou de algum curso ou treinamento formal. O ser humano aprende na vida e isto acontece tanto de modo consciente como inconscientemente. Mas como e o que leva o indivíduo a aprender?

Pensadores como Jean Piaget (1896 - 1980), a partir de seus estudos, chegaram à conclusão de que os seres humanos, para sobreviverem desenvolveram a capacidade de pensar e de refletir sobre a sua ação.

Para Jean Piaget (1973), a pessoa aprende por necessidade, constrói conhecimento como estratégia de sobrevivência. Não busca soluções se não tem um problema. O que a faz aprender é justamente a necessidade de resolver um problema, uma dúvida, uma questão que a coloca em movimento. Não existe resposta sem pergunta. Segundo ele uma criança aprende a falar quando quer comunicar algo aos pais. Se estes atendem a tudo o que ela quer ao menor gesto, provavelmente esta criança demorará mais a falar. Enquanto a necessidade não surge, não há porque mover-se para aprender (PIAGET, 1970).

Adultos também passam pelo mesmo processo. Sabe-se que poucas pessoas lêem os manuais dos equipamentos mecânicos, elétricos e eletrônicos antes de usá-los, a maioria só vai buscar conhecer mais sobre seu funcionamento quando o equipamento não funciona como previsto ou desejado. Em outras palavras, quando surge uma necessidade. Visto dessa forma, os seres humanos são seres inacabados, pois sempre têm novos desafios a enfrentar.

Para discutir sobre a questão do desenvolvimento do ser humano e de como ele aprende, é necessário haver consciência da imagem básica de ser humano que se tem em mente. Pode-se considerar que o homem é determinado pelas forças genéticas, cada indivíduo traz uma herança genética familiar, que lhe confere qualidades físicas, psíquicas e espirituais. Pode-se considerar também que o ser humano é o produto do meio que o cerca: como ser social, cada indivíduo traz uma história de vida, com experiências e vivências únicas. A composição do genético e do vivido é absorvida de diferentes formas pelos diferentes indivíduos. É essa construção que cria individualidades e identidade interna única.

É a individualidade humana – com sua consciência de si própria, com sua necessidade de reconhecimento e amor, mas também com necessidade de desafios e condições de desenvolvimento – que leva cada homem a se tornar um ser único, com uma biografia própria a ser desenvolvida (...). A personalidade do homem, em um dado momento, é o resultado do potencial do seu ego, atuando com o seu potencial genético na interação com as forças do ambiente que o cercam (HAETINGER, 1998).

Portanto, o âmbito social, onde o indivíduo se relaciona com outros a seu redor, é importante espaço de aprendizagem. Cada pessoa é constantemente construída nas e a partir das relações que estabelece com outras pessoas.

O ensinar é uma relação especial, um processo relacional no qual existe intencionalidade; uma interferência de quem quer educar sobre quem é educado.

Todos os treinamentos oferecidos pelo SENAR-PR atualmente são intervenções educacionais fundamentadas na premissa de que esta intervenção precisa estar condizente e coerente com a concepção de como se aprende (PIAGET, 1970).

Neste sentido procede a escolha metodológica indicada para os treinamentos do SENAR-PR, a abordagem construtivista, cuja inspiração vem, sobretudo, da pedagogia da autonomia de Paulo Freire e a escolha pela aprendizagem experiencial ou vivencial, inspirada nos trabalhos de David Kolb (1984).

A abordagem construtivista considera que todo ser humano é um ser inacabado, em constante processo de desenvolvimento, possui saberes, conhecimentos imersos em suas práticas, e, por isso, é capaz de ensinar, e ao mesmo tempo, apresentam limites de sua capacidade de lidar com as situações em que vive, questões de aprendizagem (FREIRE, 1996).

É importante deixar claro que os participantes dos treinamentos são “[...] sujeitos da produção do saber e que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção e construção” (FREIRE, 1996, p. 32). Deste modo, os cursos do SENAR-PR tem como premissa a participação ativa de cada um, premissas fundamentais e imprescindíveis para que ocorra a aprendizagem. Cabe ressaltar que cada indivíduo tem trajetórias, saberes, e necessidades individuais, que precisam ser compreendidos e respeitados. As atividades de ensino-aprendizagem devem levar esta pluralidade em consideração.

Na tentativa de tornar mais clara a concepção do método ativo, no Quadro 8 está sendo apresentada a comparação entre as características do método tradicional de ensino e o método proposto nos treinamentos oferecidos pelo SENAR-PR.

Métodos tradicionais de ensino	Método proposto pelo SENAR-PR
Para cada pergunta espera-se uma resposta certa por parte dos educandos.	As perguntas dos participantes são valorizadas para provocar a construção de respostas por cada um no contexto em que se insere.
O professor é centro do processo de ensino.	O aprendiz é o centro do processo, tendo o apoio do educador-facilitador em seu processo de aprendizagem.
Ensino massificado e igual para todos.	Respeito e apoio à aprendizagem individualizada.

Métodos tradicionais de ensino	Método proposto pelo SENAR-PR
O ensino é planejado a partir de conteúdos fixos, determinados pelo professor.	O ensino é planejado através de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, a partir das necessidades e questões dos participantes.
Os talentos são exclusividade de alguns “abençoados”.	Todos podem desenvolver seus talentos, em sintonia com seu desejo de ser.
Projeto de Ensino, no qual o educador estabelece o que deve ser ensinado e os resultados a serem alcançados. O Projeto faz sentido para o educador, não para o aprendiz.	Projeto de Aprendizagem/ VIDA, no qual o participante define o que precisa e quer aprender e os resultados a que quer chegar. O Projeto faz sentido para ele e o facilitador o apóia nesse percurso.

QUADRO 8–CARACTERÍSTICAS DO MÉTODO TRADICIONAL E O PROPOSTO PELO SENAR-PR.

A aprendizagem a partir da experiência, ou seja a aprendizagem vivencial é uma proposta teórica elaborada por David Kolb (1984) que parte do princípio de que a experiência vivida de cada um e a consciência dela é que fundamenta todo o processo de aprendizagem.

Os treinamentos oferecidos pelo SENAR-PR valorizam a aprendizagem vivencial, que envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Existe muito conhecimento tácito imerso na prática atual do participante, conteúdo este que não é obrigatoriamente trazido à consciência no simples fazer. A reflexão sobre a prática permite a avaliação da mesma e a extração de aprendizado sobre ela.

Os conteúdos técnicos são meios, insumos para que o participante possa enriquecer a sua capacidade de avaliar criticamente sua atuação e fazer escolhas sobre como aprimorá-la. Para que os conteúdos façam sentido ao participante, ele precisa estabelecer relações, vínculos entre os mesmos e a realidade em que vive, de modo a perceber em que medida estes conteúdos se relacionam com sua prática cotidiana. É importante discutir com os educandos a realidade concreta a que se deve associar ao conteúdo que se ensina, realidade constante e convivência das pessoas (FREIRE, 1997).

7.6 DIFICULDADES NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM O HOMEM DO CAMPO NA ÓTICA DO INSTRUTOR-EDUCADOR.

É crucial que o professor procure conhecer o máximo que puder seus alunos. Para tal, é necessário que se torne um observador perspicaz, desenvolva sua acuidade sensorial, use todos os sentidos, vendo, ouvindo e sentindo os sujeitos com quem interage (BERGER, 2002, p. 267).

Quando o educador se propõe a inovar a prática e articulá-la de maneira coerente com o contexto do educando, antes de sofrer com a ansiedade gerada pela mudança deve saber conviver com ela. Sabe-se que a exigência é grande em relação ao papel do educador. Segundo Perrenoud (2000), embora não seja fácil, o educador competente deve enfrentar novas situações, que saia da rotina, estando pronto para agir de maneira adequada. Ele deve, por isso, assumir a postura de aprendiz sendo um pesquisador, instrumentalizando-se para gerir tais situações.

Este é o principal receio de todo educador em sua prática diária. Permitir-se cometer erros, arriscar é um desafio. É importante que o educador tenha claro em sua mente que é preciso estabelecer uma relação construtiva com o erro, incluí-lo e aceitá-lo como parte do processo de construção do conhecimento.

Os instrutores foram questionados sobre as dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho pedagógico com o homem do campo. A visão dos instrutores-educadores estão representados no Quadro 9.

Dificuldades pedagógicas	Frequência	%
Disciplina dos participantes	17	13,3%
Conhecimento pedagógico	26	20,3%
Envolvimento dos participantes	23	18%
Material didático	15	11,7%
Local do evento	07	5,5%
Não tem opinião formada	40	31,2%
TOTAL	128	100%

QUADRO 9 – DIFICULDADES PEDAGÓGICAS APONTADAS PELOS INSTRUTORES-EDUCADORES

Percebe-se ao analisar os dados que a maioria dos instrutores não identificou dificuldades pedagógicas, pois 31,2% não opinaram. Pode-se levantar a hipótese de que eles não tem formação pedagógica que possibilite pensar que o ato de ensinar exige criticidade, diferenciando entre o saber de pura experiência e a superação

(FREIRE, 1997). Isso pode ser confirmado quando 20,3% deles afirmam que a dificuldade é não ter conhecimento pedagógico, e também ter dificuldade em envolver os educandos na aula, o que foi apontado por 18% dos instrutores.

Outra preocupação colocada pelos entrevistados é a indisciplina do participante, constituindo 13,38% dos pesquisados. Esta indicação remete a exigência muitas vezes feita pelo próprio educador, pois, a partir do momento em que se utiliza uma prática diferenciada para se atingir a aprendizagem do aluno, a sala de aula se transforma em um laboratório. Cabe ao educador estar preparado para lidar com esta situação, pois nem sempre o “alvoroço” dos alunos significa diretamente a indisciplina, pode estar ocorrendo pela troca de experiências e com isso a aprendizagem. Assim sendo, é preciso repensar que

[...] se os mestres não concebem seu trabalho de ensinar e instruir como uma tarefa complexa e aberta, como um problema, diante do qual é preciso adotar estratégias diversas de acordo com metas concretas, se ensinar é uma tarefa monótona [...] dificilmente os aprendizes abandonarão a rotina da aprendizagem monótona (POZO, 2002, p. 244)

Em uma visão cognitivista da aprendizagem, o saber do educador constitui o conhecimento construído por ele, do qual se apropria e que pode ser transformado a partir de sua vivência profissional. Os saberes do educador seriam aqueles que necessitam de transformações para que sejam adequados ao uso em uma situação particular. Tal proposição implica urgência do educador em estar atento à sua formação e de admitir a auto-avaliação como um recurso permanente de adequação. A reflexão crítica da própria prática leva o profissional a desenvolver competências ajustadas a diferentes situações.

Contribuindo para o entendimento dos elementos ligados à capacitação do educador, Oliveira (2001), afirma que as formas de crescimento profissional envolvem, além dos cursos formais e iniciativas particulares, o diálogo entre educadores que vivenciem uma realidade comum a respeito de questões que envolvam a dinâmica da sala de aula.

Neste sentido, a partir de 2009, nos cursos do SENAR-PR, é incentivada a valorização da aprendizagem experiencial, que envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Segundo Kolb (1984), a experiência e a consciência são as chaves para abrir o processo de aprendizado. Sabe-se que existe muito conhecimento tácito imerso na prática atual do educando, conteúdo este que não é obrigatoriamente trazido à

consciência no simples fazer. A reflexão sobre a prática permite a avaliação da mesma e a extração de aprendizado sobre ela. Para extrair os saberes da prática, é necessário tempo e espaço para revê-la, refletir, falar sobre ela (FREIRE, 1997).

Os conteúdos técnicos são meios, insumos para que o educando possa enriquecer a sua capacidade de avaliar criticamente sua atuação e fazer escolhas. Mas para que os conteúdos façam sentido, o educador deve ajudar o educando a estabelecer vínculos e relações entre o que está sendo apresentado e a realidade em que vive, de modo a perceber em que medida estes conteúdos se relacionam com sua prática cotidiana (FREIRE, 1997).

7.7 QUALIFICAÇÃO PEDAGÓGICA E O DESEMPENHO DO INSTRUTOR NA SALA DE AULA COM O HOMEM DO CAMPO.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser sempre uma educação emancipadora, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural, uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade é que haverá uma educação de qualidade (GADOTTI, 1991).

Considerando a própria realidade do educando, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando nele interesse e entusiasmo, abrindo-lhe o campo para atingir o conhecimento. Cabe ressaltar que o adulto quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo e, ao mesmo tempo, precisa ser estimulado para resgatar a sua autoestima, pois sua ignorância lhes trará ansiedade, angústia e complexo de inferioridade.

Para Freire (1986) “ensinar exige apreensão da realidade” levando a refletir sobre

[...] a construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, acontece através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global (FREIRE, 1986, p. 59)

Essa reflexão leva a buscar novas metodologias educacionais, que sejam adequadas à realidade do educando, sendo esse o papel do educador, mediar a

aprendizagem, priorizando, nesse processo, a bagagem de conhecimentos trazida pelos educandos, ajudando-os a transpor esse conhecimento para o conhecimento letrado (FERREIRO, 2001).

Quando questionados sobre o que um trabalho pedagógico diferenciado possibilita de mudanças na vida de um educador, os instrutores apontaram um total de 205 respostas, apresentadas no Quadro 10.

O trabalho de educador possibilita...	Frequência	%
Todas as questões levantadas	47	22,9%
Desenvolvimento pessoal	46	22,4%
Mudança social	33	16,2%
Mudança de hábito	30	14,4%
Conscientização	27	13,3%
Autonomia no projeto de vida	12	5,8%
Responsabilidade social	10	4,9%
TOTAL	205	100%

QUADRO 10 – MUDANÇAS NA VIDA DO EDUCADOR FRENTE AO TRABALHO PEDAGÓGICO DIFERENCIADO

Verifica-se que os instrutores, em sua grande maioria, apontaram as mesmas alternativas de mudanças que um trabalho pedagógico diferenciado provoca em suas vidas, o que correspondeu a 22,9% do total. Bem próximo desse percentual, 22,4%, o desenvolvimento pessoal foi apontada como mudança percebida, seguida pela mudança social, com 16,2%. Esse fato vem corroborar com a fala de Freire (1997, p. 88), que “é a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica”, nos compromissando e assumindo com os projetos nos quais estamos inseridos.

Percebe-se que o instrutor do SENAR-PR não está passível, mas bem ao contrário, está construindo uma nova história na sua trajetória docente.

7.8 TEMAS APONTADOS PELOS INSTRUTORES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA.

As mudanças já descritas, ocorridas nesta nova sociedade globalizada, com rápidas transformações científicas, tecnológicas e sociais têm levado os educadores

envolvidos em processos de formação profissional a buscar a superação dos paradigmas conservadores nas suas práticas pedagógicas.

Para isso, cabe aos educadores, a busca de atualização contínua, seja na área técnica ou na área educacional. A palavra chave em questão é a formação continuada, esta, deve constituir-se de um espaço de atualização e produção de novos conhecimentos, priorizando-se a troca dos diferentes saberes.

Com a pesquisa, detectaram-se alguns pontos que devem ser abordados de forma mais contundente. Verifica-se a grande preocupação do instrutor é com metodologia de ensino (46,4%), acredita-se que pelo fato do SENAR-PR ter mudado sua forma de atuar na orientação e qualificação no processo de formação desses profissionais. Na concepção do SENAR-PR, imperava o paradigma conservador, onde o educador tinha apenas uma preocupação: a transmissão do conhecimento.

Preocupados com a formação continuada os instrutores apontaram temas, que consideram significativos para uma postura pedagógica de educador do homem do campo.

Temas pedagógicos	Frequência	%
Metodologia	21	46,4%
Condução de grupo	20	15,6%
Mudança de comportamento	15	11,7%
Relacionamento interpessoal	06	4,7%
Programação neurolinguística	05	3,9%
Avaliação	04	3,1%
Motivação	03	2,3%
Não tem opinião formada	54	42,2%
TOTAL	128	100%

QUADRO 11 – TEMAS APONTADOS COMO SIGNIFICATIVOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Dentre os itens apresentados no Quadro 11, é interessante observar que conhecimento a respeito da Metodologia de Ensino foi solicitado por 46,4% dos pesquisados. Segundo Freire (1997, p.28) “ensinar exige rigorosidade metódica”, e isso parece estar claro para os instrutores, pois dessa questão outras relativas ao ser humano, como mudança de comportamento (11,7%), condução de grupo (15,6%) e relacionamento interpessoal (4,7%) foram pontuadas como temas que devem ser trabalhados com maior efetividade.

Isso demonstra que os instrutores percebem que nova realidade está posta, e principalmente, mostra a preocupação com o educando, no sentido de entender como acontece a aprendizagem. O processo de ensino e aprendizagem deve ser basicamente interativo e cabe ao educador fazer o papel de mediador entre o sujeito que aprende e o que se quer e busca aprender. Ter conhecimento das diferentes formas de aprender e respeitá-las é um aspecto que atinge diretamente a aprendizagem. O profissional que considera os estilos de aprendizagem de seus alunos tem condições de ajustar formas diferenciadas de como apresentar informações. Professor e aluno como parceiros devem estar engajados, hoje, em um permanente processo de investigação, acessando e selecionando informações na construção do conhecimento (MORAN, 2000).

Um dos mais importantes indicadores da eficiência educativa é o educando ativo e transformador que só pode ser obtido no processo pedagógico profissional através do desenvolvimento das suas potencialidades criativas e da criatividade.

Outro fator que deve ser levado em consideração no processo de ensino e aprendizagem, o ambiente externo. Na visão do professor de comportamento organizacional David Kolb (1984), citado por Silva (1999), as pessoas desenvolvem diferentes estilos de aprendizagem em função das exigências do ambiente atual, desenvolvendo certas habilidades de aprendizagem mais do que outras.

Na realidade, as competências que, hoje, o professor dispõe e constrói, há muito já vêm sendo desenvolvidas. Perrenoud (2001) coloca que as experiências de vida podem ser um alicerce para o exercício da profissão de educador, antes mesmo que o indivíduo tenha se decidido a tal caminho.

A construção da competência é, portanto, um processo longo em que o enfrentamento de situações adversas na realidade e na prática, estimula a desconstrução e reconstrução da ação educativa.

CAPÍTULO 8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se discute atualmente no SENAR é a importância da competência humana. Formar o indivíduo para viver em sociedade. Percebe-se, que a instituição está passando por um estágio de transição, saindo de uma modalidade de qualificação que contava apenas com a utilização da cartilha e do esforço individual dos profissionais da área, partindo para uma etapa de estudo e reflexão para futuras mudanças.

A questão a ser respondida pela pesquisa era: qual o perfil pedagógico deveria ter o profissional “instrutor” para que passe atuar como “educador” do homem do campo? Para responder a referida questão outras tantas foram discutidas.

Quanto à concepção de educação do instrutor do SENAR-PR, como também a formação pedagógica que deveria ter para atuar junto ao produtor rural como educador, promotor de transformação social, levando-se em conta a linguagem e a transposição didática, frente às estratégias pedagógicas, foram questionadas aos referidos profissionais.

Foi possível perceber depois das oficinas pedagógicas desenvolvidas durante os anos de 2009 e 2010, que eles consideram importante a formação pedagógica no desempenho da atividade como educador do SENAR-PR, e não apenas como instrutor técnico. Confirmaram-se os pressupostos iniciais, que o instrutor do SENAR-PR tinha formação bancária, vinha de uma escola tradicional, onde o professor é o detentor de todo o conhecimento, o aprendiz é um mero expectador no processo ensino e aprendizagem, e que a formação pedagógica do educador do campo deveria se orientar pela mudança de postura: do tecnicismo ao sócio-cultural, como mediador do conhecimento, sendo o mesmo capaz de instigar o aprendiz a buscar informações sobre o conteúdo a ser abordado e discuti-las, elaborando desta forma o seu conhecimento.

Tem-se em algumas considerações no sentido de recomendar que o enfoque pedagógico seja enfatizado por parte da Instituição, para que os educadores/instrutores possam refletir sobre sua prática e criar estratégias para modificar essa prática descontextualizada, criando ambientes estimuladores do processo da aquisição aprendizagem. A partir do momento em que se trabalha os quatro pilares, dentro dos cursos do SENAR todos devem ter consciência desta

mudança e, avaliar o curso como um todo, não uma mera transmissão do conteúdo colocado na cartilha.

Também se pode identificar junto aos instrutores, pelo desenvolvimento das oficinas didáticas, com orientação metodológica, as maiores dificuldades e necessidades sentidas por eles, para que pudessem atuar como educadores na assunção de posturas socioculturais.

A recomendação dos próprios profissionais é que o educador do campo utilize o método dialógico, recursos didáticos adequados a EJA do campo, dirigidos ao cotidiano das atividades rurais. Também, colocaram que o conteúdo de ensino do homem do campo deve estar relacionado com as necessidades do trabalho rural, utilizando as novas tecnologias de informação e comunicação, para que a aprendizagem seja significativa.

Pode-se afirmar que a disposição, boa vontade e entusiasmo dos instrutores/professores em assumir esse compromisso de mudança, para que o espírito de transformação contagie e motive os educandos para que os mesmos também lutem para ser partícipes de uma prática educativa coerente com a realidade cultural por eles vivenciada.

Para isso, é necessário que o instrutor esteja sensível ao que não sabe e se atente ao como aprende, como lida com as dificuldades e as condições que contribuem para vencê-las. Desta forma, é possível que o instrutor se transforme num educador, tornando-se mais capaz de lidar com o processo de aprendizagem do homem do campo. Pode-se dizer que, para bem ensinar é fundamental que o educador conheça o seu próprio modo de aprender.

É importante destacar que hoje busca-se no SENAR-PR, desenvolver a consciência do inacabamento, e estar em constante processo de aprendizagem e aprimoramento, assim, os registros de campo de cada dia trabalhado são considerados material de pesquisa, reflexão e análise. Cada exercício proposto, atividade conduzida, exposição de um tema ou trabalho de grupo, ser revistos e avaliados pelos instrutores.

Ciente deste fato, ele passa a perceber que os conteúdos teóricos não são suficientes para que o processo de aprendizagem dos participantes aconteça e tende a ser, cada vez menos, um repassador de conteúdos e cada vez mais, um educador de processos de aprendizagem.

Esta prática de prestar atenção ao modo como se ensina e seus efeitos no grupo contribuem para que o educador, não mais instrutor, possa rever seus métodos, hábitos que usualmente vão se formando e moldando o seu modo de trabalho. Aos poucos, a reflexão crítica sobre o próprio trabalho se torna um importante espaço de pesquisa e de produção do conhecimento.

Hoje o instrutor do SENAR-PR tem consciência de que a aprendizagem não pode se resumir apenas em dominar os passos das operações, tarefas e informações tecnológicas para sua execução. O perfil exigido pela sociedade hoje é outro, o produtor ou trabalhador rural deve ter ciência e acreditar na sua importância enquanto sujeito corresponsável pela mudança econômica e social.

Deve também considerar a importância da autoimagem, formada a partir do valor que o indivíduo atribui ao trabalho que exerce e suas experiências de vida acumuladas.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, José Jobson. **História integrada:** da Idade Média ao nascimento do mundo moderno. 2 ed. São Paulo: Ática, 1996
- BATISTA, R. L.; ARAÚJO, R. A Reestruturação Produtiva e o Festival de Teses sobre Educação e Qualificação Profissional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p.162-180, mai.2009.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a Educação de Jovens e Adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 4, p. 26-34, jan/abr, 1997.
- BOOG, Gustavo C. - **Manual de treinamento e desenvolvimento ABDT** / Coordenador Gustavo G. Boog – São Paulo : Makron books, 1994.
- BISCARO, A. W. Métodos e técnicas em T&D. In: BOOG, G. G. (coord.) **Manual de treinamento e desenvolvimento**. 3.ed. São Paulo: Makron Books, 1999.
- BRAGHIROLI, Elaine Maria. **Psicologia Geral**. 9ª ed. Revisada e atualizada. Porto Alegre: Vozes, 1990.
- BRASIL. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **Missão, princípios e diretrizes**. Brasília: SENAR, 2005. v.1
- BRASIL. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **Estrutura ocupacional do meio rural**. Brasília: SENAR, 2005. v.2.
- BRASIL. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **Atividades da promoção social**. Brasília: SENAR, 2005. v.3.
- BRASIL. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **Processo da formação profissional rural e da promoção social**. Brasília: SENAR, 2005. v.4.
- BRASIL. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **Programação das Ações da Formação Profissional Rural e das Atividades da Promoção Social**. Brasília: SENAR, 2005. v. 5.
- BRASIL. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **Metodologia do ensino da formação profissional rural e da promoção social**. Brasília: SENAR, 2005. v.6.
- BRASIL. Leis, decretos, etc.. **Lei n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2005.
- BRASIL. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos**. Brasília, 2000. 59p.
- BRASIL. Ministério da Educação. SEMTEC. **Seminário nacional de educação profissional. “Concepções, experiências, problemas e propostas”**. Documento-base. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 16 a 18 de junho de 2003. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 04 de mar 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2005.

BRASIL. Leis, decretos, etc.. **Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5692 de 11.08.71, capítulo IV. Ensino Supletivo**. Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1974.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Parecer nº. 699/1971**. Regulamenta o capítulo IV da Lei 5.692/71. 06 de julho de 1972. Constituição Federal de Educação. Rio de Janeiro.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Parecer nº. 11/2000**. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA

BRASIL. Leis, Decretos. **Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.senar.br>. Acesso em: 09, jan. 2003.

BRASIL. Leis, Decretos. **Decreto 566 de 10 de junho de 1992**. Aprova o regulamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. Publicado no Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil , 11, jun. 1992. p. 7362. Disponível em : <http://wwwt.senado.gov.br/legbras/defaultnotfound.htm>. Acesso em: 09, jan. 2003.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, A V. **Treinamento: princípios, métodos e técnicas**. São Paulo: Pioneira, 2001.

CATTANI, A. D. (org.). **Trabalho e Tecnologia: Dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de empresas: uma abordagem contingencial**. 3. ed. Sao Paulo: Makron Books, 1994.

DAVID, Cesar de; CORRÊA, Walquíria Krüger. **A política agrária e as transformações na agricultura brasileira - de 1960 aos dias atuais**. Florianópolis: Geosul, v.17, n.33, p 23-43, jan./jun. 2002

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1991.

FAGUNDES, Lea; SATO, Luciane & MAÇADA, Débora. **Aprendizes do Futuro: as inovações começaram**. PROINFO/MEC – 1999

FÁVERO, Osmar. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Cadernos CEDES, v. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FLEURY, A FLEURY, M. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2000.

FLEURY, M.T.L; OLIVEIRA JR, M.M.(Org.) **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GARCIA, T. & PINTRICH, P.R. (1990). **Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies**. In D.H. Schunk and B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation on Learning and Performance: Issues and Applications* (pp.132-157), NJ, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates. GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1991.

GUILLON, Antonio Bias Bueno. **Reeducação**: qualidade, produtividade e criatividade – caminho para a escola excelente do século XXI. São Paulo: Makron Books, 1994.

GRAMIGNA, M. R. **Modelo de competências e gestão dos talentos**. São Paulo: Makron Books, 2002.

GOECKS, Rodrigo. **Educação de Adultos – Uma Abordagem Andragógica (2003)**. Disponível em <http://www.andragogia.com.br>. Acesso em 27/05/2006.

GOMES, Ângela de Castro. **Ideologia e Trabalho no Estado Novo**. In: PANDOLFI, Dulce. *Estado novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

HADDAD, Sergio. **Estado e Educação de Adultos (1964 - 1985)**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1991.

HAETINGER, H. Projovem. **A experiência do programa de formação de jovens empresários rurais**. PERES, F.C. (editor). Piracicaba: USP/ESALQ, 1998.

HARACEMIV, S. M. C. **O professor e o programa de EJA de Curitiba**: repensando o que é afirmado, negado e sugerido. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

IBGE. **Contagem da População – 1999.** Disponível em: <http://www.ibge.net/home/estatistica/populacao>. Acesso em: 26, set. 2001.

KANAANE, R. **Comportamento humano nas organizações: O homem rumo ao século XXI.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KOLB, D. **Experiential learning: experience as the source of learning and development.** Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

LE BOTERF, Hervé. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista Ande.** n.6, p. 19-44, 1982.

LÜDKE, M; ANDRÉ, A. D. E. M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. (1997). Piaget e a nossa inteligência. In: **Pátio – Revista Pedagógica. Inteligência: Dimensões e Perspectivas.** Porto Alegre: ARTMED Editora S/A.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCHESI, Eleuza Marques. CARNEIRO, Ruth. **Processo de formação profissional rural.** 2. ed. Brasília: SENAR, 1995.

MERRIAM, Sharan B.; CAFFARELLA, Rosemary S. **Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento Interpessoal – Treinamento em Grupo.** 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1998.

NASCIMENTO, Andressa Fernanda do; PIZAIA, Marcia Gonçalves; CAMARA, Marcia Regina Gabardo da. **Fontes de Financiamento da Agricultura Brasileira.** Londrina: 2007

OLIVEIRA, Marta Kohl. **A Teoria de Vygotsky: construtivismo na educação.** São Paulo: Dois Pontos, v.1, n.11, 1991.

OLIVEIRA, Ari Batista de. **Andragogia – a educação de adultos.** Disponível em <http://www.geocities.com/sjuvella/Andragogia.html> Acesso em 27/05/2006.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu A. Lindoso; Rosa M.R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PROINFO/MEC. **Adaptado de “Aprendizes do Futuro: as inovações começaram”**- FAGUNDES, L.; SATO, L. & MAÇADA, D. – 1999.

RIBEIRO, Vera Mazagão. (Coord). **Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997. 239 p.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 1998.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw Hill, 2006. Cap. 7 – Modelos de Pesquisa (p. 152 - 223).

SANTOS, Eustáquio Ferreira dos, et al. (Coord). **Estrutura ocupacional do meio rural**. Brasília: SENAR, 1995. 28 p.

SOARES, Leônicio J.G.A. **Educação de Jovens e Adultos: momentos históricos e desafios atuais**. São Paulo: Presença Pedagógica, v. 2, n. 11, p.27-35, set/ out 1996.

SILVA, José Graziano da. **O novo rural brasileiro**. Campinas: IE/UNICAMP, 1999

SILVA Júnior, J. dos R., FERRETTI, C. J. e GONZÁLEZ, J. L. C. ASTROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In ROPÉ, F. & TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, p. 135-166, 1997.

TENNANT, M. **Psychology and adult learning**. London: Routledge, 1997.

TERRIEN, J. Trabalho e saber: a interação no contexto da pós-modernidade. In: VARGAS, N. **Gênese e difusão do taylorismo no Brasil**. Ciências Sociais Hoje, São Paulo, 1997.

TONELLI, Alessandra. **Elaboração de uma metodologia de capacitação aplicada ao estudo das características comportamentais dos empreendedores / Orientador Alvaro Guillermo Rojas Lezana – Florianópolis, 1997 – Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 1997.**

VITULE, Maria Luiza de Lima. **A Agricultura Moderna**. São Paulo: Em Perspectiva, 1997.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Viver, aprender:** educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998. Livro 1.

WAQUIL, Paulo D. Políticas Agrícolas e Agrárias: A Experiência Brasileira. Workshop internacional: **Políticas públicas e desenvolvimento rural:** percepções e perspectivas no Brasil e em Moçambique. Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 24-25/agosto/2006. p.202-219.

ZANON, Simone Luzia Maluf; NARDELLI, Taise; FRASON, Vanessa Sorda. **Fundamentos pedagógicos para educação profissional**. Curitiba: SENAI/PR, 2008.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência:** por uma nova lógica / Philippe Zarifian; tradução Maria Helena C. V. Trylinski – São Paulo: Atlas, 2001.

APENDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

LINHA: COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO – APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS

PERFIL DO INSTRUTOR DO SENAR-PR

Prezado(a) Instrutor(a):

O presente instrumento de Coleta de Dados (ICD) visa coletar informações para a elaboração de Dissertação de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano”, da Universidade Federal do Paraná.

O ICD foi elaborado com questões fechadas e abertas para sistematização e análise de dados.

1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 Identificação:

1.1.1 Sexo:

1.1.1.1 ☐ Masculino

1.1.1.2 ☐ Feminino

1.1.2 Idade:

1.1.2.1 ☐ 18 – 28 anos

1.1.2.2 ☐ 29 – 38 anos

1.1.2.3 ☐ 39 – 48 anos

1.1.2.4 ☐ mais de 49 anos

1.2 Escolaridade Atual:

1.2.1 ☐ Nível Médio

1.2.2 ☐ Nível Superior incompleto

1.2.3 ☐ Nível Superior completo

1.2.4 ☐ Pós-graduação *latu sensu* (Especialização)

1.2.5 ☐ Pós-graduação *strictu sensu* (Mestrado)

1.2.6 ☐ Área de formação

1.2.6.1 Graduação: _____

1.2.6.2 Pós-graduação: _____

1.3 Atuação Profissional:

1.3.1 Além de ser instrutor do SENAR-PR, que atividade você exerce:

1.4 Tempo de atuação como instrutor do SENAR-PR:

1.4.1 () menos de um ano

1.4.2 () um ano

1.4.3 () dois anos

1.4.4 () três anos

1.4.5 () quatro anos

1.4.6 () cinco anos

1.4.7 () de seis à dez anos

1.4.8 () de onze à quinze anos.

2 ATUAÇÃO EM ATIVIDADES EDUCATIVAS

2.1 Antes de ser instrutor do SENAR-PR-PR, trabalhou em alguma atividade educativa?

2.1.1 () Não

2.1.2 () Sim

2.1.3 Em caso positivo, qual(is): _____

3. CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO

3.1 Considera importante a formação pedagógica no desempenho da atividade como instrutor do SENAR-PR

3.1.1 () Sim

3.1.2 () Não

3.1.3 () Talvez

3.1.4 () Não tenho opinião formada sobre o assunto.

3.1.5 Caso queira justificar: _____

3.2 No SENAR-PR estamos constantemente disponibilizando Cursos de Formação e Atualização Pedagógica, para você isso facilitou a sua atuação em sala de aula:

3.2.1 () Sim

3.2.2 () Não

3.2.3 () Talvez

3.2.4 () Não temo opinião formada sobre o assunto

3.2.5 Caso queira justificar: _____

3.3 Quanto à formação pedagógica realizada em 32 horas, você considera suficiente:

3.3.1 () Sim

3.3.2 () Não

3.3.3 () Talvez

3.3.4 () Não participei desta formação

3.3.5 () Não temo opinião formada sobre o assunto

3.3.6 Caso queira justificar: _____

3.4 E quanto ao nivelamento pedagógico realizado nestas 30 horas, você considerou suficiente:

3.4.1 () Sim

3.4.2 () Não

3.4.3 () Talvez

3.4.4 () Não temo opinião formada sobre o assunto

3.4.5 Caso queira justificar: _____

3.5 De que forma a sua formação inicial contribuiu para a sua atuação em sala de aula:

3.6 Necessidade de mais conhecimento na área de educação:

3.6.1 () Sim

3.6.2 () Não

3.6.3 () Talvez

3.6.4 () Não temo opinião formada sobre o assunto

3.6.5 Caso queira justificar: _____

3.7 Quais temas você considera relevante ser trabalhado em uma formação continuada no intuito de melhorar sua atuação em sala de aula:

4 INSTRUTOR DO SENAR-PR E SEU TRABALHO NO CAMPO

4.1 Dificuldade(s) que encontra para trabalhar como Instrutor do SENAR-PR:

4.1.1 () Disciplina dos participantes

4.1.2 () Conhecimento pedagógico

4.1.3 () Envolvimento dos participantes

4.1.4 () Material didático

4.1.5 () Não tenho opinião formada sobre o assunto

4.1.6 () Outros _____

4.2 O seu trabalho educativo desenvolvido no campo possibilita:

4.2.1 () Mudança social

4.2.2 () Desenvolvimento

4.2.3 () Conscientização

4.2.4 () Mudança de hábito

4.2.5 () Autonomia no projeto de vida

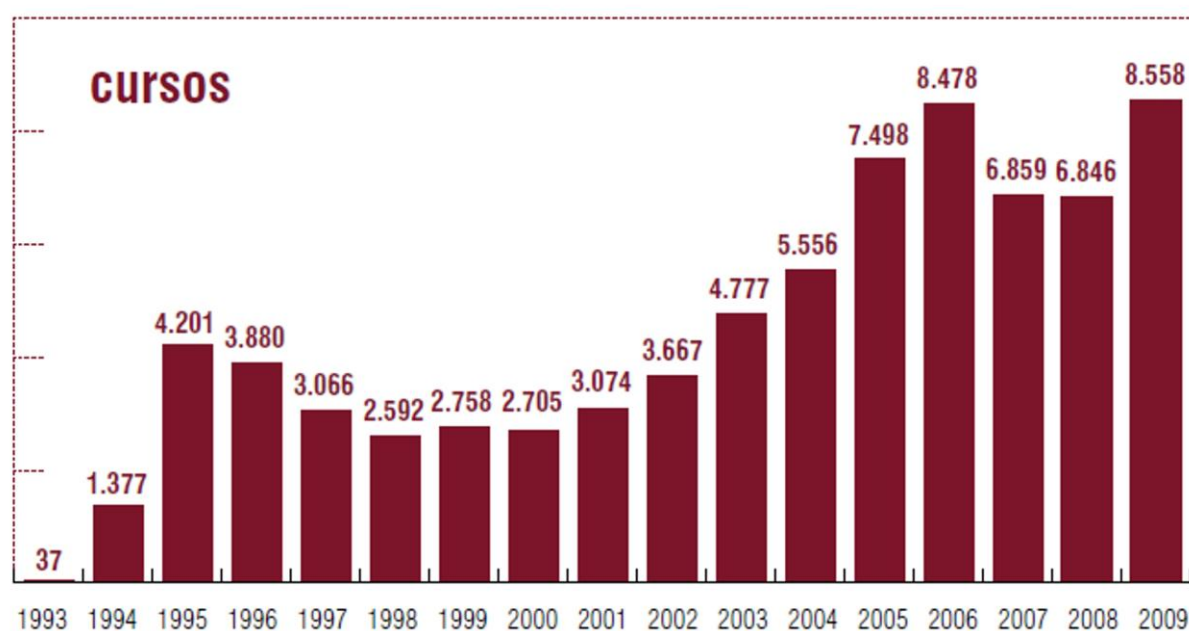
4.2.6 () Responsabilidade Social

4.2.7 () Não tenho opinião formada sobre o assunto

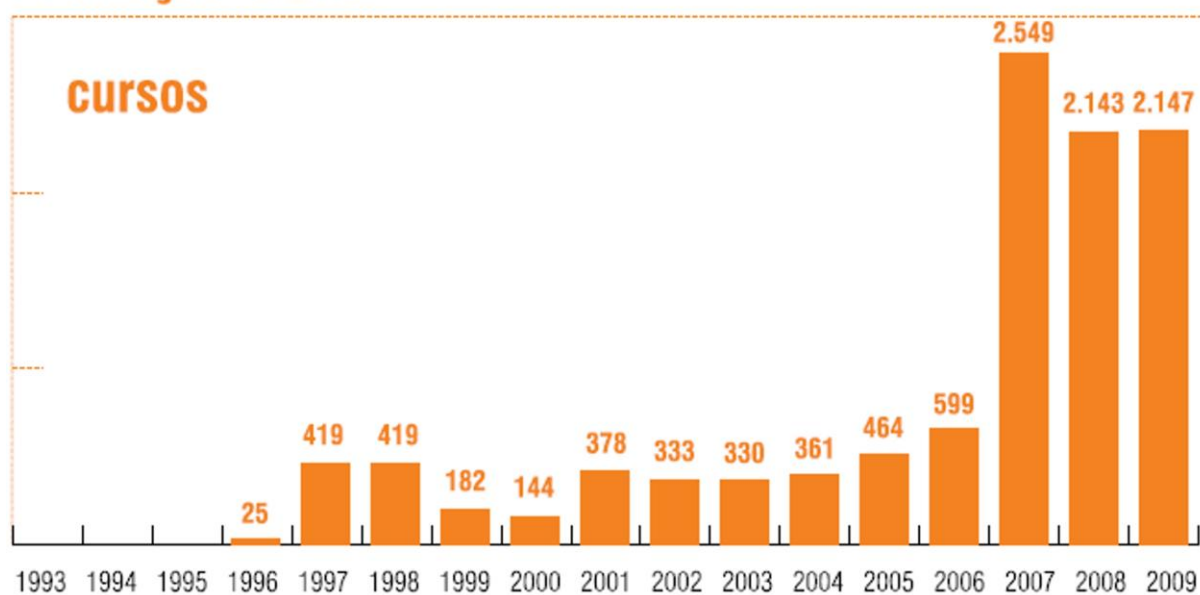
4.2.8 () Outros _____

Anexo 1

Formação profissional rural

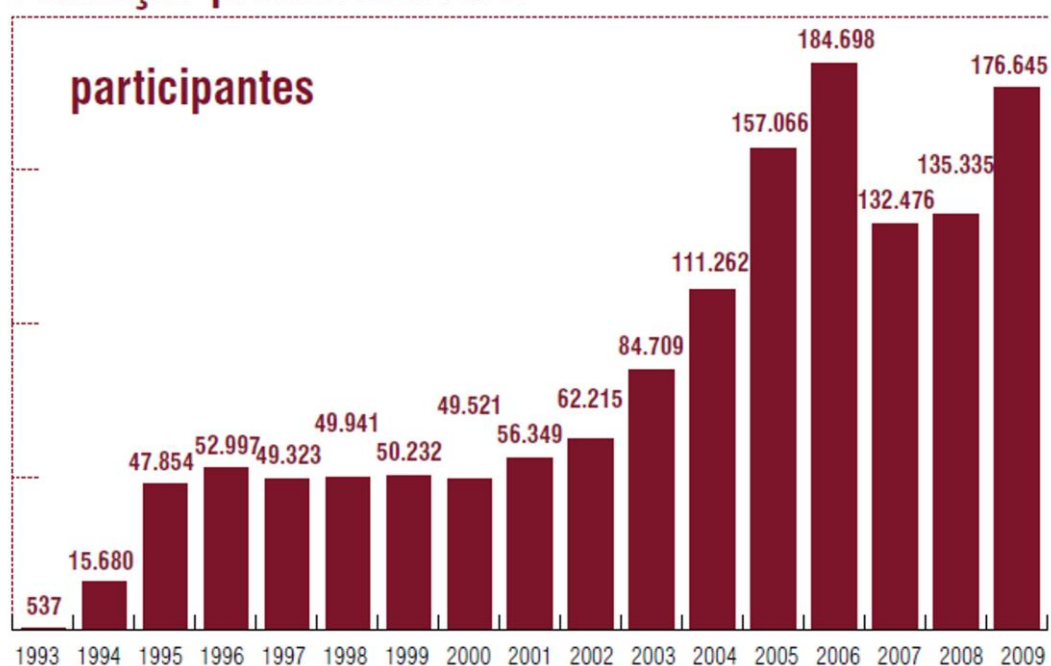


Promoção Social

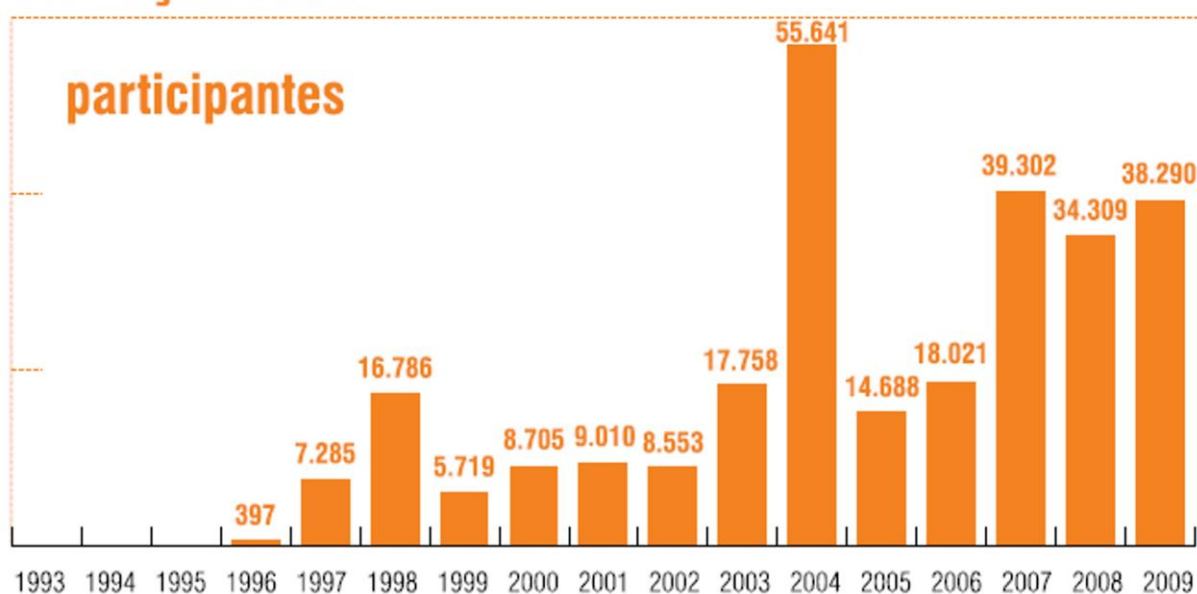


Anexo 2

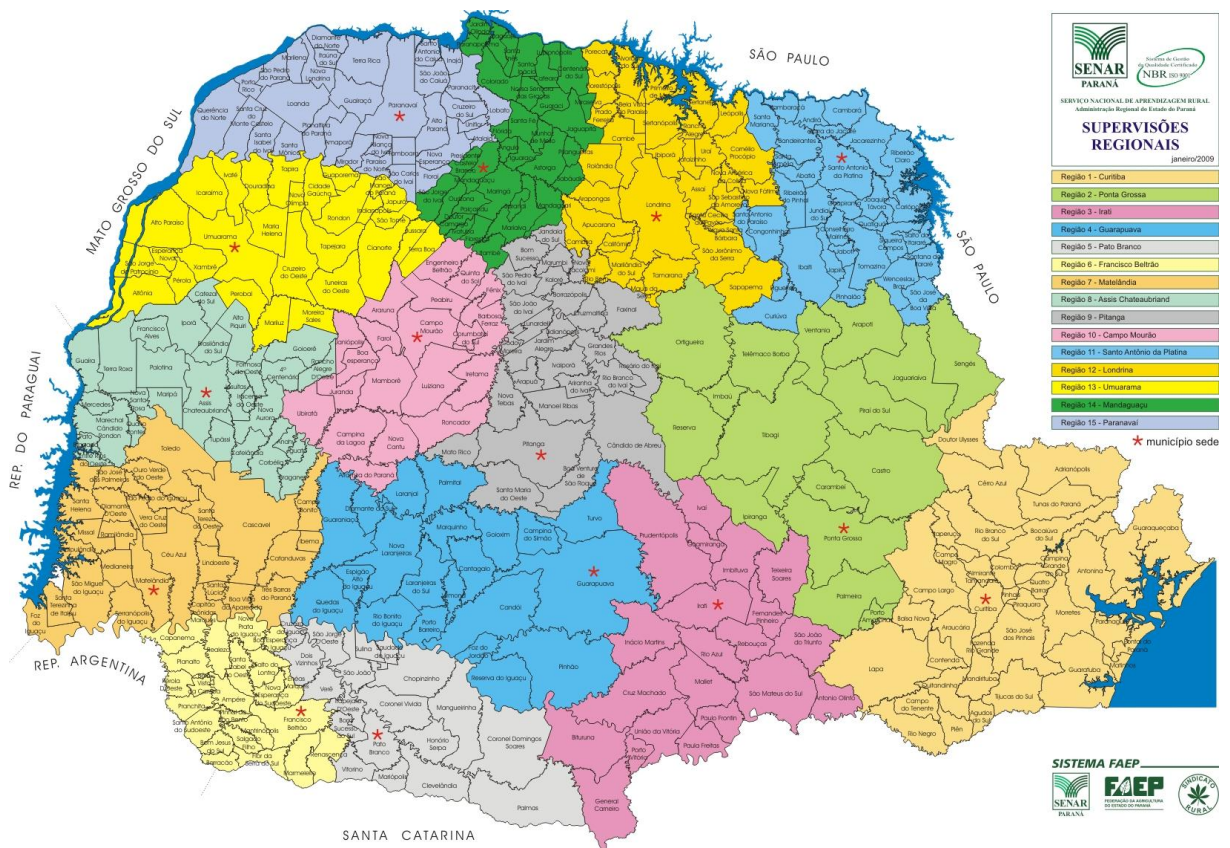
Formação profissional rural




Promoção Social



Anexo 3



Anexo 4

	RELATÓRIO DE SUPERVISÃO	FM/FP/023-07
---	--------------------------------	---------------------

Evento:		Data:	/ /	Supervisor:	
	<input type="checkbox"/> Efetiva	<input type="checkbox"/> Indicada	<input type="checkbox"/> Evento Cancelado		
Início da supervisão:		Término da supervisão:			
Número de inscritos:		Número de presentes:			

Instrutoria:

	Os materiais instrucionais de responsabilidade do Instrutor apresentavam em qualidade e quantidade?
	<input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Insuficiente
	Obs:
	Os materiais instrucionais foram utilizados de forma adequada?
	<input type="checkbox"/> Durante todo o tempo
	<input type="checkbox"/> Na maior parte do tempo
	<input type="checkbox"/> Em alguns momentos
	<input type="checkbox"/> Em nenhum momento
	Obs:
	O instrutor consegue estabelecer bom relacionamento com os participantes?
	<input type="checkbox"/> Durante todo o tempo
	<input type="checkbox"/> Na maior parte do tempo
	<input type="checkbox"/> Em alguns momentos
	<input type="checkbox"/> Em nenhum momento
	Obs:
	O instrutor mantém o interesse e a participação dos participantes?
	<input type="checkbox"/> Durante todo o tempo
	<input type="checkbox"/> Na maior parte do tempo
	<input type="checkbox"/> Em alguns momentos

	<input type="checkbox"/> Em nenhum momento
	Obs:
	O instrutor demonstra amplo conhecimento a respeito do conteúdo?
	<input type="checkbox"/> Durante todo o tempo <input type="checkbox"/> Na maior parte do tempo <input type="checkbox"/> Em alguns momentos <input type="checkbox"/> Em nenhum momento
	Obs:
	Perfil do instrutor: Como trabalha o conteúdo programático proposto para o curso?
	<input type="checkbox"/> Aborda questões relacionadas à saúde e segurança do trabalhador e/ou aspectos sobre o meio ambiente, cidadania. <input type="checkbox"/> Ajusta /modifica o plano instrucional de acordo com interesses e necessidades dos participantes. <input type="checkbox"/> Somente segue a seqüência planejada para o desenvolvimento do conteúdo. <input type="checkbox"/> Faz alterações não pertinentes ao conteúdo.
	Obs:
CONSIDERAÇÕES FINAIS – INSTRUTOR:	
	Obs:
	Ciente: _____ INSTRUTOR